Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570305
Centre d'intérêt: 912

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec : (1978 : Val Morin, Québec).

Alpha 78 : compte rendu du séminaire / préparé par Jean-Paul Hautecoeur ; Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, 25-27 oct. 1978. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1981.
235 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 38-1120.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Education populaire *Séminaire *Rôle du gouvernement *Rôle de la commission scolaire *Immigrant *Prison *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Diamant, Robert

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement en milieu carcéral

Le compte rendu du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, tenu à Val Morin en octobre 1978, est le dernier volet de cette première "offensive" pour l'alphabétisation au Québec nommée ALPHA 78. Les deux publications antérieures en rapport avec ce séminaire sont: ##Analphabétisme et alphabétisation au Québec##, DGEA-MEQ, 1978 et ##ALPHA 78 - Recueil de textes##, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, DGEA-MEQ, 1979.

Sont présentés dans le document les deux communications d'ouverture (Robert Diamant; Jean-Paul Hautecoeur), les comptes rendus de quatorze ateliers, l'ensemble des recommandations, une synthèse thématique de ces recommandations, la liste des participants avec leurs adresses et, en annexe, des documents distribués en ateliers.

Les recommandations sont regroupées autour de six thèmes: 1. pour une politique de l'alphabétisation; 2. développement des relations DGEA/CSR/organismes; 3. amélioration du matériel didactique; 4. formation des formateurs; 5. recherche; 6. le séminaire et les suites. La majorité des recommandations porte sur le rôle que devrait assumer la DGEA dans l'alphabétisation des adultes.

Type de document: f
Notice(s) connexe(s): 8270262, 8270326

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EDRQ 8570305

ALPHA 78

Compte rendu du séminaire

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec

25-27 octobre 1978

8081-1021

38-1120

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EDUQ 8570305

ALPHA 78

Compte rendu du séminaire

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec

25-27 octobre 1978

8081-1021

38-1120

DÉPÔT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
PREMIER TRIMESTRE - 1981

TABLE DES MATIERES

			Page
PRESENTATION, par Jean-Paul Hautecoeur			1
LES ALLOCUTIONS			5
ALLOCUTION D'OUVERTURE de Robert Diamant			7
PRESENTATION DU SEMINAIRE par Jean-Paul Hautecoeur			15
LES RAPPORTS D'ATELIERS			29
Atelier no:	1.1	METHODES ET OUTILS	31
Atelier no:	1.2	METHODES ET OUTILS	41
Atelier no:	1.3	METHODES ET OUTILS	49
COMPTE RENDU SYNTHESE DES ATELIERS 1.2 ET 1.3 . . .			55
Atelier no:	1.4	METHODES ET OUTILS	61
Atelier no:	2.1	ALPHABETISATION EN INSTITUTION SCOLAIRE	69
Atelier no:	2.2	ALPHABETISATION EN INSTITUTION SPECIALISEE	75
Atelier no:	2.3	L'ALPHABETISATION EN MILIEU OUVERT	81
Atelier no:	2.4	SYNTHESE SUR L'ORGANISATION DE L'ALPHABETISATION	85
Atelier no:	3.1	L'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS	91
Atelier no:	3.2	L'ALPHABETISATION DES AMERINDIENS	99
Atelier no:	3.3	L'ALPHABETISATION DES DEFICIENTS MENTAUX	107
Atelier no:	3.4	L'ALPHABETISATION DES DETENUS . .	113
Atelier no:	4.1	L'EXPERIENCE DU COLLEGE ALGONQUIN ET CELLE DU COLLEGE FRONTIERE (TORONTO - MONTREAL)	119

Page

Atelier no: L'EXPERIENCE DU COMITE DU PEUPLE (LONGUEUIL) ET CELLE DE LA MAISON ST. CHRISTOPHER (TORONTO) 125

RESUME DE LA REUNION PLENIERE 131

PRESENTATION 133
RECOMMANDATIONS ET REMARQUES 133
EVALUATION DU SEMINAIRE 138

L'ENSEMBLE DES RECOMMANDATIONS PRESENTEES EN ATELIERS ET EN SEANCE PLENIERE 143

I - METHODES ET OUTILS D'APPRENTISSAGE 147
II - L'ORGANISATION DES ACTIVITES D'ALPHABETISATION 149
III - L'ALPHABETISATION DES MINORITES 150
IV - QUELQUES EXPERIENCES D'ALPHABETISATION 152
V - LA SEANCE PLENIERE 153

UNE SYNTHESE THEMATIQUE DES RECOMMANDATIONS 157

1. POUR UNE POLITIQUE DE L'ALPHABETISATION . . . 159
2. DEVELOPPEMENT DES RELATIONS DGEA/CSR, ORGANISMES 160
3. AMELIORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE 161
4. FORMATION DES FORMATEURS 162
5. RECHERCHE 163
6. SUR LE SEMINAIRE ET LES SUITES 164

LISTE DES PARTICIPANTS 167

LES ANNEXES

ANNEXE I 179

1. ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS D'ALPHABETISATION, par l'Equipe d'alphabétisation, St. Christopher House, Toronto . . . 181

Page

2. CADRE D'ANALYSE 190

3. ALPHABETISER ET LIRE: la question du langage 192

ANNEXE II 193

APERCU DU PROJET: le monde des mots, Collège Algonquin, Ottawa 195

ANNEXE III 197

DR MARSHA FOREST, APPRENDRE A ENSEIGNER AVEC BON SENS, Collège Frontière, Toronto 199

ANNEXE IV 219

CONTE DE BASE, St. Christopher House . . 221

ANNEXE V 225

LE PROGRAMME DU SEMINAIRE 227

PRESENTATION

Le présent compte rendu du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, tenu à Val Morin les 25, 26 et 27 octobre 1978, est le dernier volet de cette première "offensive" pour l'alphabétisation au Québec, nommée ALPHA 78. Rappelons les deux publications antérieures en rapport avec ce Séminaire:

> Analphabétisme et alphabétisation au Québec, de Jean-Paul Hautecoeur, DGEA-MEQ, 1978, 222 pages.
>
> ALPHA 78 - Recueil de textes, préparé par Jean-Paul Hautecoeur, DGEA-MEQ, 1979 (2e édition), 191 pages.

Dans la présentation de ce rapport, nous avons cherché à satisfaire, et les différentes demandes qui avaient été formulées pendant le Séminaire par les participants, et un délai raisonnable de publication. Nous nous en sommes tenus aux actes de l'évènement. Ses suites, notamment sur une politique de l'alphabétisation et les différents axes de développement suggérés, entre autres, par les recommandations, feront l'objet de travaux ultérieurs à la Direction générale de l'éducation des adultes, de consultations et, probablement, d'autres publications.

Parmi les suites au Séminaire et à la publication du présent compte rendu, nous nous attendons à recevoir des commentaires, des critiques, des suggestions pratiques, voire d'autres recommandations, formelles ou informelles, qui viendraient compléter celles qui ont été présentées pendant le Séminaire. Ce premier Séminaire marquait un peu l'ouverture d'un chantier collectif. S'il ne devait provoquer de nouveaux échanges, d'autres rencontres, des controverses, des percées, des expérimentations, il n'aura été qu'une cérémonie.

Sont présentés ici les deux communications d'ouverture du Séminaire, les comptes rendus des ateliers, l'ensemble des recommandations, une synthèse thématique de ces recommandations, la liste des participants avec leurs adresses et, en annexe, des documents distribués en ateliers. Reproduites aussi des photos, pour l'agrément.

Une précision s'impose peut-être concernant les comptes rendus d'ateliers puisque certaines recommandations ont insisté sur la fidélité à la substance des discussions et sur le respect de la diversité des opinions exprimées. Chacun des ateliers était "couvert" par un secrétaire chargé d'en faire un compte rendu pour les fins de ce rapport. Chaque atelier était aussi enregistré, notamment pour aider les secrétaires à retrouver la substance des discussions et la lettre de recommandations. Mon rôle a été de colliger ces comptes rendus, d'en corriger parfois les imperfections de forme, dans un cas

---

* La plupart des photos on été faites par Pierre Mathieu.

de vérifier avec l'auteur de certaines recommandations si leur réécriture était bien conforme au sens initial. Quant au contenu de ces comptes rendus, j'ai simplement fait confiance à leurs auteurs. Ce rapport n'aurait pas été possible sans leur volontaire participation.

Les enregistrements de chacun des ateliers peuvent être prêtés à toute personne qui en fera la demande.

Voilà ! les appréciations qui ont été faites par les participants au Séminaire ALPHA 78 ont été largement positives. Le présent compte rendu lui donnera une autre objectivité. Espérons qu'il relancera les recherches, les débats, l'intérêt, l'enthousiasme entre l'alpha et l'oméga, les actes. Qu'il suscitera aussi des idées pour ou contre d'autres rencontres.

Jean-Paul Rautecoeur

LES ALLOCUTIONS

ALLOCUTION D'OUVERTURE

de

Robert Diamant, directeur général adjoint,
Direction générale de l'éducation des adultes, MEQ.

Le premier séminaire sur l'alphabétisation au Québec - ALPHA 78 - s'ouvre à l'instant. Au nom de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) et du ministère de l'Education (MEQ), je vous souhaite la bienvenue et vous remercie d'être ici. Votre présence, quelles que soient les raisons qui vous aient motivés à participer à ce Séminaire, manifeste votre intérêt pour l'alphabétisation et elle vous compromet. Nous faisons le pari que nous ne serons plus exactement les mêmes au sortir de cette expérience et que nos comportements seront influencés par les échanges que nous aurons eus, par ce que nous aurons vu et entendu.

Le champ de l'alphabétisation est en friche, les incertitudes sont nombreuses et les clartés ne sont pas fulgurantes. Ceux qui oeuvrent avancent à tâtons et c'est à force de bras qu'ils réussissent à progresser.

L'occasion est belle et je veux en profiter pour évoquer brièvement les conditions dans lesquelles l'alphabétisation évolue chez nous ainsi que les problèmes qu'elle nous pose. Y a-t-il des pistes d'avenir ? Quelle portée prend ce geste que nous posons de tenir un Séminaire ?

1. Qu'est-ce qui se passe en alphabétisation ? Quel est le statut de l'alphabétisation à la DGEA, dans les commissions scolaires et ailleurs ?

2. Quelle position pourrait avoir l'alphabétisation dans une éventuelle "politique de formation du citoyen" ? Quels pourraient être les rôles concertés du "milieu", des CSR et de la DGEA ?

3. Enfin, je tenterai de vous faire réaliser l'importance que prend ce Séminaire pour ce que nous recherchons, soit la disparition progressive de l'analphabétisme au Québec.

1. Les activités et le statut de l'alphabétisation au Québec

Parmi les activités régulières au programme des commissions scolaires régionales (CSR), mentionnons les cours de formation de base et de rattrapage au présecondaire, soit à temps plein, soit au demi-temps. Des institutions spécialisées ont aussi un programme régulier d'alphabétisation et d'éducation de base: les centres de formation préparatoire à l'emploi, les centres de handicapés et de déficients, les prisons, etc.

Mais l'alphabétisation est encore et surtout un terrain d'expérimentations. Quelques commissions scolaires sont, ou ont été impliquées dans l'expérimentation de méthodes et outils d'apprentissage, de nouveaux modes pédagogiques, d'interventions sur le "terrain", de l'accueil, de l'animation, etc. Quelques "projets spéciaux", présentés par des CSR, ont été supportés par divers programmes de la DGEA. Des expériences intéressantes d'alphabétisation ont aussi été tentées en dehors des institutions d'enseignement ou en collaboration avec elles.

Du côté de la DGEA, plusieurs services se partagent le dossier alphabétisation: le Service des programmes et examens (SPEX), celui de l'organisation des enseignements (SOE), celui des études et projets (SEP), le Service de l'aide personnelle et de l'animation communautaire (SEAPAC), l'Equipe d'aide au développement (EAD).

Enfin, l'alphabétisation a suscité diverses activités de recherche depuis plusieurs années, tant à la DGEA que dans certaines commissions scolaires. Rappelons les principales publications:

- 1973: Micheline Boivin, Alphabétisation fonctionnelle au Québec, DGEA.
- 1978: Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, DGEA.
- 1978: André Demers, Problématique d'alphabétisation, CSR Chambly.

La dernière initiative, et non la moindre, est le présent Séminaire. En somme, il faut bien reconnaître que le taux des activités d'alphabétisation est en croissance, que la recherche et l'expérimentation sont en plein développement, que l'intérêt pour le sujet grandit. Il faut aussi reconnaître que c'est un secteur d'intervention difficile, qu'il demeure beaucoup d'incertitudes et d'inconnues...

D'une part, le statut de l'alphabétisation gagne en spécialisation et il gagne de l'autonomie dans l'ensemble des activités de l'éducation des adultes. Mais d'autre part, un statut spécial, privilégié et prioritaire à l'alphabétisation n'est pas encore acquis à cause des difficultés, inconnues ou incertitudes déjà mentionnées, concernant la pédagogie, la clientèle, le succès de l'alphabétisation, etc.

Cette question du statut de l'alphabétisation est d'actualité au ministère de l'Education où l'on travaille à définir une politique d'intervention à l'égard des milieux défavorisés, et plus particulièrement à la DGEA où l'on met la dernière main à la définition des orientations du MEQ en matière de formation du citoyen.

2. La position de l'alphabétisation dans le cadre général de la formation du citoyen et les rôles concertés du "milieu", des CSR et de la DGEA.

L'analphabétisme, chacun ici le sait, est un fait marginal et même résiduel. On l'ignore, il surprend; quand on le connaît, il est facilement oublié ou même carrément caché. Si c'est un fait marginal dans une société postindustrielle et s'il ne touche qu'un faible pourcentage de la population adulte (de 5 à 10% ?), c'est surtout dans les classes les plus défavorisées qu'on le rencontre.

Or, c'est bien parce que l'analphabétisme apparaît dans les classes les plus défavorisées qu'il exige une attention privilégiée:

- au nom du droit universel à l'éducation que proclame une Recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes (1976).

- au nom du droit fondamental d'accès à l'écriture, souligné en particulier par la Déclaration de Persépolis (1975) lors d'un "Symposium international pour l'alphabétisation".

Ces droits se réduisent-ils seulement à des slogans idéologiques ? Comment peuvent-ils s'intégrer dans une politique à réaliser ? Comment orienter notre action pour en assurer le respect ?

On a déjà affirmé que les activités de formation du citoyen ... s'adressent en priorité aux milieux défavorisés. C'est un choix de société (cf. Education et développement, MEQ, 1975). On peut affirmer que les analphabètes sont parmi les plus défavorisés en éducation, souvent même les exclus de la société.

Il nous semble, par conséquent, tout à fait logique de souhaiter que l'alphabétisation devienne une intervention prioritaire à tous les niveaux, aussi de souhaiter que les analphabètes deviennent une clientèle à privilégier.

Dans les cadres d'une politique de discrimination positive envers les milieux les plus défavorisés, en particulier les analphabètes, et pour passer du slogan à la réalité, nous devons en arriver à une planification opérationnelle de l'alphabétisation. Nous devrons développer des mécanismes de concertation entre les différents acteurs en multipliant les lieux d'échange. Il faudra accorder un support accru à la technologie et à la recherche, tant en personnel qu'en financement. Nous devrons reconnaître des pouvoirs d'intervention délégués aux CSR, conformément à notre politique de décentralisation et de régionalisation. Nous devrons encourager certains rôles, en particulier ceux des organismes populaires (OVEP).

Pour passer du slogan à la réalité, il ne suffit pas, de la part du Ministère, de donner un statut plus fort à l'alphabétisation; il ne suffit pas de décréter une priorité spéciale dans une politique. Car une telle politique ne peut être qu'incitative, et non autoritaire, elle se veut respectueuse des rôles de chacun des intervenants.

Il est nécessaire que les CSR et les organismes populaires fassent effectivement de l'alphabétisation une priorité dans leurs planifications d'activités. Il est aussi nécessaire que le statut de l'alphabétisation soit renforcé aux niveaux local et régional et que les rôles soient partagés et coordonnés. C'est un des défis qui nous attendent.

3. L'importance du Séminaire.

Le Séminaire devrait aider les CSR à sortir de l'isolement et les encourager à développer les activités et les expérimentations d'alphabétisation, à trouver quelques réponses aux multiples questions qu'elles ont pu se poser, à ajouter un problème difficle à tous ceux qu'elles connaissent déjà.

Pour les éducateurs et tous les intervenants en alphabétisation, le Séminaire veut être une première occasion de rencontres, d'échanges et de confrontations.

Pour les universitaires et le public déjà mobilisé par la question de l'alphabétisation, le Séminaire sera une occasion de rencontres et d'échanges, mais aussi une stimulation à la recherche comme à l'action.

Enfin, pour le ministère de l'Education et la DGEA, le Séminaire sera une pièce importante à ajouter au dossier de la recherche; il sera un lieu privilégié de consultation des intervenants à la base; il permettra de tester l'intérêt véritable pour le sujet; il fera découvrir, nous l'espérons, des pistes possibles, voire souhaitables, de développement.

La DGEA veut être influencée pour, à son tour, influencer les décideurs. Pourtant, le Séminaire, ce n'est pas pour le MEQ seulement ni avant tout... Je vous suggère d'orienter vos réflexions de façon à ce qu'elles soient utiles à toutes les instances représentées ici. Bon succès dans nos travaux, et merci à Jean-Paul Hautecoeur et Martin Forest qui ont été les principaux artisans de l'organisation de cette rencontre.

PRESENTATION DU SEMINAIRE

par

Jean-Paul Bautecoeur, sociologue,

DGEA - MEQ

L'histoire du Séminaire

Le présent Séminaire est une suite et un complément aux recherches qui ont été faites au Service des études et projets de la Direction générale de l'éducation des adultes depuis deux ans. Il est né des contacts suivis entre quelques professionnels de la Direction générale et les nombreux protagonistes d'expériences d'alphabétisation "sur le terrain". Il était aussi, plus ou moins implicitement, attendu depuis la Conférence canadienne sur l'alphabétisation et la formation de base (Ottawa, octobre 1977), où une vingtaine de participants québécois et francophones s'étaient trouvés regroupés. Cette conférence avait fait naître le désir d'une rencontre analogue au Québec. Il était aussi devenu nécessaire à un moment où l'on découvre l'importance du phénomène de l'analphabétisme, où il faut prendre des décisions sur l'orientation à donner à l'alphabétisation et faire des choix quant aux priorités à privilégier en éducation des adultes auprès des populations les plus défavorisées.

Dans l'enthousiasme

C'est pour répondre à ces diverses attentes que nous avons décidé, en août, de préparer le Séminaire qui s'ouvre aujourd'hui. L'idée est venue allègrement au courant de l'été et, depuis, nous l'avons travaillée avec beaucoup d'enthousiasme. Elle a tout de suite été acceptée par Robert Diamant, le directeur général adjoint de la DGEA. Elle a très vite suscité beaucoup d'intérêt de la part des gens que nous avons contactés ou rencontrés. En chemin, elle a avancé à son plaisir, sans contrainte, sans frustration. De nombreuses personnes y ont travaillé, particulièrement le secrétariat du Service des études et projets, mobilisé pendant deux mois par le projet.

Le style

Cette première rencontre sur l'alphabétisation au Québec a pris le ton d'un "Séminaire". Ce n'est pas un congrès à l'hôtel Hilton. Ce n'est pas un "show", ou si peu. Ce n'est pas non plus un "colloque", ni un "symposium", avec leurs rituels des "tables rondes", des conférenciers vedettes, universitaires ou "experts", des tours de "communications" devant des spectateurs-consommateurs de brillantes "performances". La formule du séminaire et des ateliers, contrairement aux autres cérémonies, a quelque chose d'austère. Les participants viennent en séances de travail. Pour rendre cette austérité agréable, nous avons voulu tenir le Séminaire dans les Laurentides, à l'automne, au beau milieu des bois, dans une auberge sympathique, garnie d'une bonne table. Nous sommes donc loin, ici, des centres de congrès ou des centres d'achats. Puissiez-vous l'apprécier !

Le public

Pour rendre cette formule efficace, il fallait relativement sélectionner le public participant: le limiter en nombre et s'adresser en priorité à toutes les personnes actives, à quelque titre, dans le champ de l'alphabétisation. Nous avons essayé, à la mitaine, de connaître toutes les personnes engagées directement dans des activités d'alphabétisation. Inévitablement, et parce que c'est la première fois, un certain nombre de ces personnes auront été "oubliées". Aussi, dans le réseau de l'éducation des adultes des commissions scolaires, nous avons envoyé une invitation à tous les directeurs de l'éducation des adultes, pour eux-mêmes et pour le personnel qu'ils représentent. Là aussi, un certain nombre de personnes auront été "oubliées". Notre intention était de mobiliser autour du Séminaire toutes les compétences en alphabétisation, mais aussi, de sensibiliser le réseau scolaire à l'importance du sujet et de permettre aux plus néophytes de s'initier.

Les objectifs

Un premier objectif de ce premier Séminaire est de regrouper le plus grand nombre possible des personnes qui sont impliquées, au Québec, dans l'alphabétisation. Jusqu'à

maintenant, la plupart des expériences ont été menées dans un isolement relatif. Le temps est venu, semble-t-il, de rassembler les ressources et les informations.

Un deuxième objectif est la conscientisation autour du thème de l'analphabétisme, sa désoccultation et sa critique. On sait, en effet, que le phénomène est fort méconnu, qu'il est trop marginalisé, qu'il est trop souvent interprété en termes de pathologie individuelle ou d'accident rare.

Un autre objectif du Séminaire est de faire le point sur des recherches concernant l'analphabétisme et l'alphabétisation, tant des côtés théorique que pratique. La recherche et l'expérimentation sont, en effet, essentielles dans ce domaine qui souffre encore trop de sa forte filiation avec les traditions de l'appareil scolaire.

Un dernier objectif important est de chercher des voies de développement, possibles ou nécessaires, à l'alphabétisation et d'influencer, le cas échéant, un tel développement qu'il ne faut pas confondre avec la croissance des activités d'alphabétisation. Développement peut signifier décroissance comme on le sait, en particulier depuis le Club de Rome et les travaux de l'école d'Yvan Illich.

La documentation

Plusieurs documents ont été distribués à tous les participants:

- un recueil de textes, ALPHA 78, préparé spécialement pour le Séminaire. L'idéal aurait été de couvrir, par au moins un article, chacun des principaux thèmes inscrits en ateliers. Le temps très court de préparation de ce recueil a rendu l'entreprise impossible. C'est néanmoins la première tentative de rassembler les quelques rares articles sur l'alphabétisation, publiés au Québec ou inédits;

- le rapport de la conférence d'Ottawa sur La formation de base des adultes dans les années 70, réalisé par Audrey Thomas du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation;

- de la même Audrey Thomas, un résumé en français de son rapport: Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada 1975-76, World Literacy of Canada, Toronto, 1976;

- un rapport de recherche sur l'expérience conjointe du Comité du peuple à Longueuil et de la CSR Chambly: Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle, (Jean-Paul Hautecoeur, DGEA, 1978).

Nous attendions, pour ce Séminaire, l'édition définitive de Analphabétisme et alphabétisation au Québec, (Jean-Paul Hautecoeur, ministère de l'Education, Québec, 1978). Le livre n'est pas sorti des presses à temps mais il sera envoyé ultérieurement à tous les participants.

Pour information: la CSR Chambly vient tout juste de publier un rapport de André Demers, Une problématique d'alphabétisation (1978, 70 pages), qui cherche à faire une synthèse articulée des expériences et acquis en alphabétisation au Québec.

Enfin, il sera aussi envoyé à chacun des participants un compte rendu du présent Séminaire.

Le programme

Le Séminaire se divise en quatre "blocs" d'ateliers: la méthodologie et la technologie de l'alphabétisation, les lieux et types d'alphabétisation, une présentation de quelques expériences et l'alphabétisation auprès de quelques populations minoritaires. Vous remarquerez qu'aucun atelier n'est consacré spécialement aux questions idéologiques et politiques. Ce sont des questions omniprésentes qui pourront être développées dans chacun des ateliers.

Les méthodes et techniques

Pour beaucoup d'éducateurs, les difficultés de l'alphabétisation se réduisent à des questions d'instrumentation. La méthode idéale n'a pas encore été accouchée et tous les efforts devraient être consacrés à son avènement ! Voici comment Paolo Freire, dans une conférence, situait le problème:

> "Les problèmes de base de l'éducation ne sont pas strictement pédagogiques, mais politiques et idéologiques... Quand j'ai eu, comme actuellement, à m'occuper de programmes d'alphabétisation des adultes, je n'ai jamais réduit le problème à une question de techniques et de méthodes. Je ne veux sous-estimer ni surestimer leur importance. Mais, les méthodes et les techniques, qui sont évidemment indispensables, sont toujours créées et recréées dans le contexte de leurs applications réelles. Ce qui m'apparaît fondamental c'est la position claire que l'instituteur doit assumer en relation avec l'optique politique;

> ce qui implique des valeurs et des principes, soit une position en regard du "possible dream" qui doit s'accomplir. Il est impossible de dissocier techniques et méthodes du "rêve possible"...
>
> (Extrait et traduit de "Are adult literacy programmes neutral ?", dans A Turning Point for Literacy, Pergamon Press, 1976).

C'est dans cette optique que devraient être interrogées les méthodes et la technologie de l'alphabétisation. Pour mettre en pratique ce qu'on peut appeler la "conscientisation" des alphabétisateurs, nous avons invité, outre les auteurs québécois de méthodes d'alphabétisation, le groupe de la Maison St. Christopher de Toronto qui a développé, depuis plusieurs années, une application originale de l'enseignement de Paolo Freire en territoire urbain et canadien.

L'organisation des activités d'alphabétisation

Le deuxième bloc d'ateliers, intitulé "Organisation des activités d'alphabétisation", ne saurait non plus se réduire à des questions purement technologiques et organisationnelles. Ce titre peut prêter à confusion. Nous voulons ici interroger comparativement les types et les lieux, réels ou possibles, d'alphabétisation. Au Québec, l'école conserve le quasi-monopole de l'alphabétisation, ce qui comporte le risque évident de faire de l'alphabétisation une activité avant tout scolaire. La tendance de l'appareil scolaire va dans le sens d'une croissance inflationnaire de l'alphabétisation en milieu scolaire. Avant de s'interroger sur les moyens d'organiser cette croisgance, il serait utile d'identifier les succès et les échecs de l'alphabétisation en institution scolaire, de poser la question de ses limites, de reconnaître les changements possibles, souhaitables et nécessaires au profit, non seulement des institutions et de ses professionnels mais, aussi et avant tout, au profit des populations analphabètes. L'atelier "Alphabétisation en milieu ouvert", devrait explorer ces possibles qui sont aujourd'hui plus réels au niveau de l'idéologie qu'à celui des pratiques éducatives. Le déplacement des lieux de l'alphabétisation, de l'école au "milieu ouvert" (organisme populaire, quartier, rang, etc.), peut signifier plus qu'un simple changement de décor. Il peut signifier la recherche et le développement de pratiques alternatives d'alphabétisation, un changement profond du personnel professionnel, un changement du public, un changement des finalités de l'alphabétisation. Ici encore, l'organisation des activités

d'alphabétisation est indissociable du "possible dream" où fermente le réel.

Quelques expériences d'alphabétisation

Dans le troisième bloc d'ateliers, nous avons voulu présenter quelques cas en invitant les protagonistes eux-mêmes. L'intérêt de chacune de ces expériences est qu'elles sont originales par rapport aux traditions québécoises et qu'elles peuvent aider à réaliser la diversification souhaitable des pratiques. Elles devraient permettre de concrétiser les "alternatives" à l'alphabétisation scolaire qu'on aurait facilement tendance à reléguer dans le le statut innocent de l'utopie.

L'expérience toute récente du Collège Algonquin, à Ottawa, consiste à recruter une équipe de bénévoles qui seront "accouplés" avec des volontaires à l'alphabétisation (pairage). C'est une approche très individualiste où les professionnels n'ont qu'un rôle de coordination et de support et où l'on fait appel à diverses ressources du milieu.

Le Collège Frontière a toute une tradition, au Canada, dans les interventions éducatives en milieux de travail ou en milieux de vie. L'une de ses caractéristiques est qu'il recrute des "ouvriers-enseignants" qui sont envoyés là où des besoins les plus oubliés ont été identifiés. D'où l'étiquette du collège: "au-delà des frontières". Ce collège, dont le siège est à Toronto, a maintenant une branche à Montréal.

Le cas de Longueuil est une expérience de cogestion de l'alphabétisation en milieu d'assistés sociaux, dont les partenaires sont le Comité du peuple et la commission scolaire régionale Chambly. On cherche à relier alphabétisation et éducation populaire, les protagonistes sont des enseignants de la CSR et des moniteurs du Comité, le public est originellement composé d'assistés sociaux qui ne se seraient jamais présentés dans une institution scolaire.

Enfin, le groupe de la Maison St. Christopher, de Toronto, a déjà une longue expérience du développement communautaire et de l'alphabétisation dans les quartiers populaires, auprès des immigrants et dans les milieux de travail les plus prolétarisés. Il présente une actualisation vivante de l'alphabétisation-conscientisation en territoire canadien.

L'alphabétisation chez les minorités

Le quatrième bloc d'ateliers veut attirer l'attention sur quelques populations doublement marginalisées et opprimées. Ce sont les analphabètes qui sont affligés d'un autre stigmate collectif, celui d'appartenir à une collectivité ou un groupe négativement marqué: les immigrants, les autochtones, les déficients mentaux, les prisonniers. Certaines de ces collectivités sont massivement analphabètes. Dans certains cas, elles sont carrément oubliées ou exclues des droits élémentaires à l'éducation. Dans d'autres cas, elles sont indifférenciées et on applique à leur égard les mêmes normes qu'au public analphabète "normal". La définition scolaire de l'analphabétisme appelle un traitement scolaire. Les distinctions sociologiques de cette catégorie indéterminée - les analphabètes - devraient avoir cet avantage de différencier les approches éducatives auprès des divers publics ou, au moins, d'attirer l'attention sur certains besoins majeurs et certaines revendications de ces groupes.

Problématiser l'alphabétisation

Enfin, quelques "grandes idées" devraient trouver écho pendant ce Séminaire. Des idées qui engendrent des questions, des idées qui viennent problématiser tout ce domaine de l'alphabétisation.

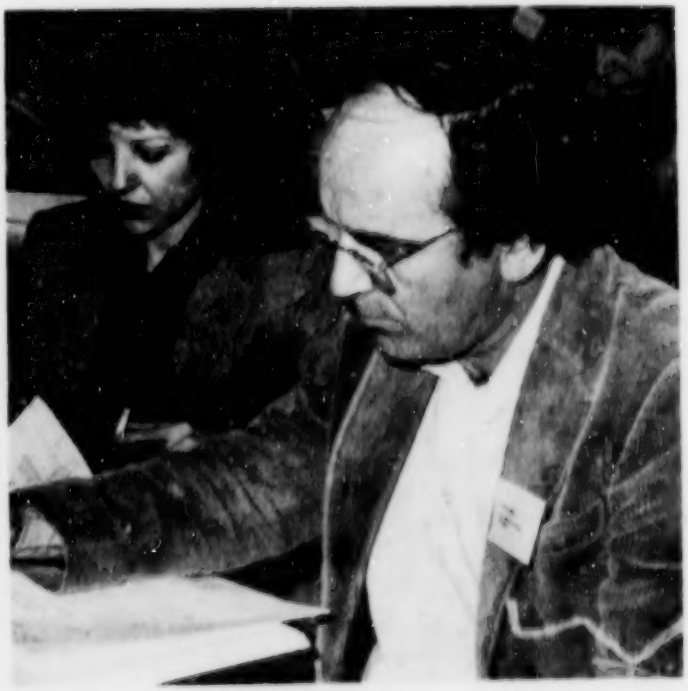
L'analphabétisme en question

La première, et la plus évidente, c'est que toute réflexion sur l'alphabétisation suppose une réflexion préalable sur l'analphabétisme et une reconnaissance des individus et groupes analphabètes. Les pratiques d'alphabétisation souffrent de cette définition trop scolaire de

l'analphabétisme, assimilé au degré zéro de scolarité. Il est nécessaire de comprendre le phénomène de l'analphabétisme et l'existence des analphabètes dans une société postindustrielle, des points de vue sociologique, psychologique, anthropologique. L'analphabétisme s'inscrit dans certains rapports à la langue, à la culture dominante, aux "moyens de production" de la société. Ce sont ces rapports qu'il faut interroger pour comprendre l'analphabétisme comme un fait récurrent, normal et non comme une multitude de faits individuels, pathologiques et accidentels.

Un mythe

Il peut être utile de "dégonfler" le mythe de l'alphabétisation salvatrice. Voici une claire illustration de ce mythe:



"On peut facilement décrire l'analphabétisme comme une forme de cécité. Tout comme une opération de la cataracte qui permet à un aveugle de recouvrer la vue, apprendre à lire et à écrire à un analphabète lui ouvre les yeux de l'esprit à tout un nouveau monde ("a whole new world")".

(Extrait et traduit d'un périodique de l'association: World Literacy of Canada).

L'alphabétisation est présentée comme la porte du seuil de ce "whole new world" où nous vivons, heureux dans l'écriture et éclairés par elle ! Une telle vision idyllique, partagée par maintes âmes nobles et dames charitables comme par l'idéologie médicale qui a beaucoup d'affinités avec l'idéologie scolaire, est contredite par cette

autre vision hyperréaliste de l'alphabétisation comme pratique d'humiliation et de répression. L'exemple suivant réfère aux campagnes massives d'alphabétisation qu'ont connues beaucoup de pays du Tiers Monde, précisément, ici, au cas du Vietnam du Nord, pendant la révolution:

> "Certains instituteurs et cadres déviaient de la ligne des masses et utilisaient la contrainte:
>
> - ils faisaient des barrages sur les routes en faisant passer tout le monde par un test de détection des analphabètes;
>
> - ils interdisaient l'accès des analphabètes aux marchés ou bien ils les forçaient à entrer aux marchés par une petite porte latérale afin de les humilier;
>
> - ils marquaient d'un cercle noir leurs maisons pour les ridiculiser;
>
> - ils refusaient de leur délivrer des permis de circulation;
>
> - ils obligeaient les analphabètes à venir aux centres de districts en apportant avec eux de la nourriture pour aller en classe..."
>
> (Extrait et traduit de Lê Thành Khôi, "Literacy training and revolution: The Vietnamese experience", dans A Turning Point for Literacy).

La vision idyllique, malgré le paradoxe apparent, appelle ce type de pratique répressive. Et, ni l'une ni l'autre ne sont si étrangères que ça aux pratiques de l'alphabétisation que nous connaissons: l'exotisme de l'esprit, de la géographie ou du régime politique est plus quotidien qu'on veuille le croire, même au Québec.

Le droit élémentaire universel

Une autre "idée" sur laquelle il faut insister, c'est le droit universel à l'éducation et le droit à l'écriture dans les sociétés écrites. Le droit est bien proclamé,

mais les inégalités face à ce droit sont manifestes. L'école universelle continue d'exclure de ses rangs tous les "anormaux". L'école produit encore, et de plus en plus, des analphabètes (voir, en particulier, dans le Recueil de textes, l'article collectif sur la situation scolaire des enfants montagnais à Schefferville). Les cours d'alphabétisation dispensés par l'école ne s'adressent en fait qu'à la frange supérieure des analphabètes québécois. Les immigrants n'ont pas droit, dans les COFI *, à l'initiation élémentaire à la langue écrite. Quant aux prisonniers, on a bien pensé à faire appliquer dans leurs maisons ce droit à l'éducation. Mais, dans la logique de l'univers carcéral, ce droit a pu s'inverser en une obligation pure et simple à l'instruction. M. Raymond Boyer cite, dans son rapport, l'extrait suivant d'une déclaration de l'ONU:

> "L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et l'administration devra y veiller attentivement".
>
> (Raymond Boyer, "Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitenciaire au Québec", dans ALPHA 78, Recueil de textes, p. 113).

On n'est pas si loin des campagnes obligatoires d'alphabétisation qu'on avait localisées, précédemment, dans le Vietnam révolutionnaire.

Le droit à la dissidence

La dernière idée paradoxale, qui peut prendre aussi le statut d'un droit, est suggérée par cette définition de la démocratie donnée, il y a quelques jours, dans une conférence à Québec, par Maria Antonietta Macciochi: "la démocratie, c'est la dissidence organisée". Les analphabètes sont des dissidents encore inorganisés. Il y a, peut-être en plus grand nombre qu'on ne le croit, des analphabètes volontaires, dissidents de la langue obligatoire. Il faudra, après avoir reconnu le droit universel à l'alphabétisation, reconnaître le droit à la dissidence de ce côté du langage. Contre l'universalisation de la langue écrite et de ses codes obligatoires, il faut s'attendre à rencontrer ce qu'on peut appeler: l'insurrection de la parole contre l'écriture. L'idée n'est pas si farfelue qu'elle n'a l'air. Voyez, à ce sujet, ce qu'en disaient Socrate et

---

* Centres d'orientation et de formation des immigrants.

après lui Etienne Verne (citations en exergue dans le recueil de textes ALPHA 78).

Le mot de la fin

Bien ! ce Séminaire est maintenant le vôtre. Il n'est pas une fin de partie. Nous espérons qu'il appellera des suites et qu'il saura vous satisfaire.

LES RAPPORTS D'ATELIERS

Atelier no: 1.1 METHODES ET OUTILS

Animateurs: Lise Lachance, Michel Doré

Secrétaire: Pierre Mathieu

Ressources: Mme Jocelyne Laurin

Nombre de participants: 23

Date: mercredi, 25 octobre 1978

OBSERVATIONS PRELIMINAIRES

Ce rapport d'ateliers (1.1, 1.4) comprend essentiellement deux résumés des échanges entre les participants sur les questions de Méthodes et Outils.

Ces résumés sont suivis des recommandations plus ou moins formelles adressées à la DGEA par les participants aux deux ateliers.

Je me suis fixé comme objectif principal de rendre compte du climat général des échanges. J'ai négligé de reprendre dans leurs détails les descriptions de la méthode qui faisait l'objet d'un exposé par une personne-ressource. J'ai cherché davantage à saisir la définition spontanée de la problématique inhérente à l'usage de la méthode et des outils aux mains des formateurs dans le contexte, variable, de leurs relations pédagogiques avec les analphabètes.

Je les ai donc écoutés et j'ai rédigé ces notes impressionnistes.

Mme Lise Lachance rappelle les objectifs de l'atelier qui sont de présenter la problématique concernant les méthodes et outils dans l'enseignement auprès des analphabètes, de colliger des informations à ce sujet, de partager les expériences des participants provenant de différents milieux et, enfin, de discuter des difficultés inhérentes aux questions d'utilisation des méthodes et outils pédagogiques.

Mme Lachance présente Mme Jocelyne Laurin au groupe des vingt-trois participants. Cette dernière est venue décrire une "méthode syllabique" d'enseignement aux analphabètes. D'abord, elle parle des aspects formels (nombre de cahiers, composition générale thématique, illustrations, etc.). Elle précise qu'à l'aide de cahiers d'exercices élaborés autour de réalités comme le logement ou le travail, par exemple, l'étudiant explore les sonorités, découvre les formes scripturales de la langue orale. Mme Laurin parle aussi de l'idéologie de Paolo Freire. Elle fait un rapprochement entre son travail et celui de Freire.

Elle dit au sujet de l'approche du problème de l'analphabétisme telle qu'élaborée par Freire: "tout ce qu'on a gardé, c'est de travailler par thèmes".

De l'avis de Mme Laurin, Paolo Freire et sa méthode ont fait leurs preuves politiquement. Mais, dans le cas pratique de l'utilisation de la méthode décrite par elle, elle affirme: "on laisse tomber la politisation, puis on va plus loin dans la conscience de l'individu".

Mme Laurin revient sur des aspects plus concrets de la méthode qu'elle utilise. Elle parle du G dur et du G mou et commente les exercices qui en démontrent l'existence aux étudiants. Elle relève les difficultés et les limitations dans la transmission des contenus et dans l'apprentissage de l'écrit. Par exemple, elle signale "que sept lettres, c'est trop". Un mot de cette longueur présente une difficulté d'assimilation trop grande pour l'étudiant. "Le français, c'est bien difficile à enseigner", dit-elle.

Mme Laurin fait une description de la "clientèle" à laquelle elle s'adresse. Elle parle de leur âge, de leur sexe, des garçons, des filles en proportion égale. Des jeunes dans la proportion du tiers, etc.

Elle souligne que "les plus vieux, ne sont jamais rentrés dans une école". Elle évoque, chez les plus jeunes, les cas de "copiage" qui expliqueraient leur présence dans les classes d'analphabètes.

Question:

Un participant soulève le problème de la compréhension liée à l'usage de méthodes qui s'attachent à la reconnaissance des sons pour les associer à des symboles graphiques. Exemple: les deux expressions suivantes peuvent être confondues: "tu seras malade et tue ce rat malade".

Sur ce problème de la compréhension, Mme Laurin parle du test, de l'examen préalable au Secondaire I et de "toute la grille d'examen à passer"... par les étudiants.

Question:

Un participant soulève la question de la réaction des étudiants devant la double ligne qui est tracée dans leur cahier d'exercices et sur laquelle les étudiants doivent s'entraîner à écrire. "Ecrire sur les deux lignes, dit-il, quelle réaction ?"

De là, on passe à l'analyse critique, aux commentaires sur la méthode, aux corrections à y apporter.

On relève le caractère enfantin de certains aspects des thématiques développées, exemple: la phrase "un curé avale un céleri". On s'interroge à savoir quelle peut être la réaction d'un adulte face à une semblable proposition.

On souligne l'importance de bien lier les contenus à l'expérience de vie de l'analphabète. Ce sont des problèmes de gens de 35-40 ans, qui vivent dans de petites villes, ou des rangs, et qui sont aux prises avec l'assurance chômage, etc. Ou encore des gens qui doivent prendre le métro et s'y retrouver le mieux possible.

On suggère d'améliorer les caricatures quand on ne trouve pas qu'elles sont carrément à refaire.

On demande d'apporter du soin à mettre des couleurs et peut-être se servir davantage des techniques audio-visuelles.

On sollicite la collaboration de la DGEA, et celle du Service d'organisation des moyens d'enseignement, pour diffuser les instruments de travail.

A partir de ce moment, on passe à une période de discussion et d'échanges entre les participants et la personne-ressource, autour du déroulement des activités en classe. On discute de l'importance du ratio maître/élèves.

On parle de la difficulté de suivre chaque étudiant dans ses progrès, de la contradiction qui consiste à consacrer une demi-heure à un étudiant et de la faire perdre aux autres en même temps...

Mme Laurin parle de l'usage de l'appareil "language master", de cassettes, etc.

On relève la difficulté du travail avec les étudiants immigrants qui rencontrent une difficulté supplémentaire: la maîtrise de la langue orale.

On relève la difficulté de travailler avec des étudiants qui proviennent de différents milieux.

On parle des "blocages", dont sont affectés certains étudiants, qui mobilisent les professeurs.

A ce sujet, on suggère que le travail du professeur pourrait être supporté par un document vidéo dans le cadre duquel il donnerait sa leçon. Ce qui lui laisserait les mains libres pour intervenir dans les cas particuliers.

Pour expliquer le caractère encore exploratoire de la "méthode syllabique", on rappelle aux participants "qu'elle est sortie en octobre 1977".

On vient à parler du lieu, des locaux dans lesquels se donnent les cours. On souhaiterait qu'ils se donnent "ailleurs que parmi le monde" et que des locaux soient réservés "uniquement aux analphabètes".

On relève la difficulté de l'utilisation de certains thèmes dans le milieu carcéral, en prison, exemple: la qualité de la vie !

L'expérience d'une année a montré que la politisation s'avérait un cul-de-sac: "ils ne savent pas qu'ils existent comme individus et on leur demande de changer la société", c'est contradictoire.

On leur montre le film les "Dernières fiançailles", on leur montre "comment être heureux avec les moyens qu'on a". Il s'agit de réaliser un apprentissage de l'autonomie.

Sur la dimension de conscientisation que comporte la méthode, Mme Laurin s'explique. Dans une question comme l'environnement, il est possible de faire saisir "le rôle à jouer dans la société".

Le thème des relations de travail amène la possibilité de visites d'usines. Dans le milieu, "un milieu socio-économique ben ben dur", la prise de conscience se fait dans la rencontre des réalités.

Le thème de la qualité de la vie permet d'aborder plusieurs aspects du milieu dans lequel sont impliqués les analphabètes.

L'entreprise "de politisation, ça mène à un cul-de-sac", selon Mme Laurin. A un certain moment, "c'était la pagaille complète à travers le groupe. Des discussions idéologiques ne menaient à rien... La conscience sociale, il n'y a pas que ça... Elle est importante, à condition de savoir qu'on existe comme individu d'abord".

On passe à une autre dimension de la problématique des méthodes et outils, celle de justifier des activités (le cinéma, les visites, le yoga, etc.) devant les étudiants qui veulent apprendre vite.

On signale que trois étudiants sur douze réussissent à approfondir les thèmes, à acquérir un certain degré d'autonomie.

On rappelle que la méthode syllabique va du simple au compliqué. Elle tient compte d'un coefficient de difficultés pour l'apprentissage des lettres et des sons.

Globalement, la stratégie vise à déscolariser l'apprentissage et la problématique en devient une de motivation de l'étudiant à aborder des matières comme le français, la mathématique, à s'impliquer dans un thème comme la qualité de la vie.

On rappelle que pour développer un thème, il doit y avoir certains préacquis. Par exemple, ce sont les drop-outs du secondaire qui réussissent le mieux.

Dans le milieu carcéral, on souligne que le passage de l'alphabétisation à la scolarisation et à la conscientisation est une problématique audacieuse...

On revient sur la difficulté de justifier le choix des thèmes auprès des étudiants.

On en vient à parler des problèmes de dyslexie, de psychomotricité et de nervosité éprouvés par plusieurs étudiants.

Dans un milieu particulier, une activité de yoga sert de champ d'observation pour dépister ces difficultés motrices et même découvrir ces "blocages" émotionnels qui empêchent les étudiants de progresser.

On souligne aussi que des cours de sociologie ont été proposés comme activités.

Sur la question de l'autonomie, on relève que son manque fait en quelque sorte partie du portrait type de l'analphabète.

Par ailleurs on rappelle qu'il peut tout aussi bien figurer dans les traits de l'étudiant universitaire.

Sur le problème de la conscience, on souligne qu'il s'agit plutôt d'un problème de non-conscience. L'étudiant dit "touche pas à mes bibittes". La difficulté vient quand il s'agit de faire verbaliser les réticences. Les réticences au bien-être, dit une participante.

"Etre poigné ou dépoigné. Je pense que c'est une question primordiale pour eux autres", dit-elle encore.

"Un blocage, t'es pas toujours conscient de ça". L'impératif serait de se débloquer. Une fois cela fait, l'apprentissage sera plus facile. L'important, c'est d'avoir une approche discrète.

CONCLUSIONS:

Au terme du premier atelier, la question posée aux participants était de savoir ce que la DGEA devait retenir dans la problématique de l'utilisation des méthodes et outils. Ceux-ci ont relevé les observations suivantes:

- Le fait qu'on ne peut traiter l'analphabétisme d'une façon isolée, que la conscientisation devait être intégrée à un apprentissage de la vie.

- Il existe une trop grande limitation dans le temps. Six heures par semaine, c'est trop peu.

- Une participante insiste pour dire qu'elle a constaté "qu'il faut rire, pour la qualité de la vie" - cette intervention était complémentaire à une discussion sur le thème de "la qualité de la vie" utilisé dans la méthode d'enseignement qui faisait l'objet d'un exposé.

- L'importance de tenir compte du ratio étudiants/professeur.

- Un intervenant relève le fait de la diminution du salaire des étudiants comme étant un problème important.

. On recommande l'emploi de ressources humaines appropriées pour l'opérationalisation des contenus de formation: les "kits" linguistiques étant par eux-mêmes insuffisants.

. On recommande l'octroi de budgets pour l'acquisition de locaux appropriés à l'enseignement aux analphabètes.

. Etant donné les différentes dimensions (psychologiques, sensori-motrices, sociologiques) des problèmes des analphabètes, on recommande la formation des professeurs de façon à mieux soutenir leurs diverses interventions auprès des étudiants.

. On soulève la nécessité d'un travail d'équipe avec différents spécialistes.

. On rappelle le rôle du modèle que doit jouer le professeur.

. La problématique de la conscientisation des analphabètes exige des activités parallèles, tel le cinéma, etc.

. On souligne l'importance du développement intégral de l'analphabète puisque "au fond, l'analphabète est un être humain complet". Comme tel, celui-ci sollicite l'expression du potentiel humain des professeurs.

. Un participant souligne le handicap des gens de 50 ans en demandant: "est-ce à 50 ans que l'on entreprend l'oeuvre de se découvrir soi-même ?"

. On rappelle la nécessité d'un suivi auprès des étudiants, des rencontres d'évaluation.

. Un participant qui travaille en milieu carcéral se demande si on peut transposer dans son milieu les méthodes et leurs contenus, si on peut travailler en équipe de spécialistes là aussi.

Pierre Mathieu

Atelier no: 3.2 METHODES ET OUTILS

Animateur: Lise Lachance

Secrétaire: Gisèle Painchaud-Leblanc

Ressources: Gisèle Beaudet, Clément Laroche, Armand Trépanier

Nombre de participants: 28

Date: jeudi, 26 octobre 1978

A - PRESENTATION D'UN OUTIL D'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS DE BASE A PARTIR DE LA PHONETIQUE ET A L'AIDE DE L'AUDIO-VISUEL (Gisèle Beaudet, CECM)

Gisèle Beaudet a fait une brève présentation de la Méthode phonétique audio-visuelle qu'elle a élaborée pour résoudre le problème des entrées continues d'étudiants ne sachant ni lire ni écrire.

Il s'agit d'une méthode individualisée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fortement axée sur la phonétique selon l'auteur. Elle se présente sous forme de fascicules traitant des 36 sons de la langue française et des quatre lettres suivantes: c, h (en combinaison: ph, ch, sh) x et y.

L'ensemble du matériel couvre l'apprentissage de la lecture niveau Fr 300, 301 et 302.

Pour permettre aux étudiants de travailler seuls, les consignes sont enregistrées.

Les acquisitions sont vérifiées par des prétests et des post-tests et des clés de correction sont mises à la disposition des apprenants pour permettre l'autocorrection.

En cas de difficultés particulières pour des points précis, le formateur ajoute des exercices supplémentaires. L'enseignement correctif se fait à l'aide du "Language master".

Le travail individuel est complété par des séances collectives portant sur des thèmes choisis par les étudiants eux-mêmes.

L'utilisation de cet outil pédagogique requiert:

- un magnétophone par étudiant
- des cassettes préenregistrées et des cassettes vierges
- des écouteurs
- un "language master" par classe
- les cartes "Phonimo"
- des cartes vierges.

DISCUSSION

Les questions ont porté sur l'effet de cet outil sur la motivation, sur les caractéristiques de la clientèle pouvant utiliser la Méthode phonétique audio-visuelle avec profit et sur les performances prévisibles.

Pour ce qui est de la motivation, l'auteur souligne que l'un des avantages est que chaque apprenant travaillant individuellement, il n'a pas à faire connaître au groupe son niveau de connaissances ou lecture ou ses difficultés. Il peut travailler à son rythme. Cependant, l'étudiant n'est pas totalement laissé à lui-même, il a du support de la part du formateur. Il y a, par exemple, une initiation au matériel et aux appareils en début d'apprentissage. De plus, les étudiants ont tendance à s'entraider, sans oublier les séances de groupe. Il est bien certain que l'analphabète a besoin de soutien pendant un certain temps. Mais il faut reconnaître également que cette méthode n'est pas adaptée aux besoins de tous les étudiants.

La méthode P.A.-V. ne devrait pas être utilisée avec des déficients et elle n'est pas non plus destinée aux immigrants car elle suppose une bonne connaissance du français oral. Avant de recommander cette méthode, on examine les motivations et on essaie de poser un diagnostic, en faisant appel, s'il y a lieu, à un orthophoniste ou orthopédagogue pour éliminer toutes les personnes qui auraient des difficultés marquées.

Bien qu'elle soit présentement utilisée avec deux groupes d'étudiants, cette méthode n'a pas encore pu être expérimentée sur une grande échelle, faute de crédits budgétaires. Néanmoins, en cours d'élaboration, elle a été mise à l'essai avec un étudiant et les résultats obtenus ont été encourageants. Pour un parfait analphabète, il faudrait probablement compter 52 semaines, à raison d'une dizaine d'heures par semaine, pour l'apprentissage de la lecture. L'auteur a ajouté que ce n'est là qu'un instrument, pas un miracle.

B - DE L'ECOUTE A LA LECTURE JUSQU'A L'ECRITURE: PRESENTATION D'UN MATERIEL DIDACTIQUE QUI FAIT APPEL A LA LANGUE DE LA PRESSE
(Clémence Laroche et Armand Trépanier)

Clémence Laroche a fait un historique de son intérêt pour l'analphabétisme et de l'évolution de sa méthode.

L'objectif est de développer au maximum l'écoute dans le but d'amener l'étudiant à "graver la distinction entre les sons". A partir d'un mot tel que RADIO, on présente "les sons d'appuis (les voyelles) et les bruits articulés (consonnes) qui accrochent les sons-voyelles". Pour faciliter la discrimination, on attire l'attention sur les points d'articulation.

La méthode comprend cinq cahiers (publiés chez Guérin). Pour le premier cahier, les étapes d'une leçon sont les suivantes:

1. Exercices d'audition
2. Exercices de concentration
3. Transposition: bruits identifiés - sons perçus
4. Echanges: phrase à retenir
5. Découpage de la phrase en syllabes orthographiques, préparation auditive à l'orthographe
6. Découverte des sons: voyelles et consonnes (nombre limité)
7. Remise de la page d'introduction à la leçon.

8. Observation: place des sons d'appuis ou voyelles
   place des sons articulés ou consonnes
9. Groupes de syllabes à former - exercice d'écriture
10. Lecture: syllabes - mots - phrases
11. Exercices suggérés plus exercices supplémentaires selon les besoins particuliers.

Armand Trépanier s'est attaché à souligner les difficultés de recruter la clientèle analphabète et des moyens mis en oeuvre à la commission scolaire des Vieilles-Forges: annoncer à la radio, à la télévision et même dans le journal, et visites à domicile une fois le premier contact établi.

Il a ensuite donné des indications sur la façon d'utiliser la méthode en salle de classe, à partir de son expérience personnelle.

Il travaille d'abord sur la présentation graphique des syllabes pour ensuite faire un lien entre la syllabe et la signification. Il a donné des exemples de segmentations incorrectes qui sont, selon lui, attribuables à des lacunes au niveau de l'écoute:

- Il s'en tira à bon compte
- Il sentira à bon compte
- Tue ce rat malade
- Tu seras malade.

Il exploite au maximum le tableau noir pour les exercices d'écriture. Lorsque tous les étudiants s'y retrouvent en même temps, le formateur peut faire la correction sur le champ. Comme chaque étudiant peut, en outre, comparer sa réponse à celle de son voisin, cela a pour effet de développer des habiletés d'autocorrection.

DISCUSSION

Les questions des participants ont porté sur le contenu, les modalités du travail de groupe, le niveau de langue et sur les possibilités d'individualisation.

Un participant a déclaré qu'il lui semblait que chaque cahier introduisait beaucoup de contenu et que les apprenants devaient se sentir écrasés par toute cette matière. Ce problème n'existe pas véritablement puisque les apprenants ne reçoivent que les feuilles du cahier qui correspondent à la leçon qui a été vue en salle de classe.

De plus, les étudiants ne travaillent pas uniquement avec le cahier. Selon les deux auteurs, le travail de groupe est très important. Les cours se donnant dans un centre communautaire, l'atmosphère est propice aux échanges. Le premier objectif est de leur donner confiance en leurs capacités.

La question s'est posée de savoir si le niveau de la langue présenté dans le cahier n'était pas très différent de celui des analphabètes et s'il se faisait de la correction en salle de classe. A cela on a répondu que tous les éléments d'une leçon étaient introduits mais qu'on partait également du vécu des apprenants.

Enfin, pour ce qui est des possibilités d'individualisation de la méthode, le travail individuel est envisageable à compter du troisième cahier.

Gisèle Painchaud-Leblanc

Un participant a déclaré qu'il lui semblait que chaque cahier introduisait beaucoup de contenu et que les apprenants devaient se sentir écrasés par toute cette matière. Ce problème n'existe pas véritablement puisque les apprenants ne reçoivent que les feuilles du cahier qui correspondent à la leçon qui a été vue en salle de classe.

De plus, les étudiants ne travaillent pas uniquement avec le cahier. Selon les deux auteurs, le travail de groupe est très important. Les cours se donnant dans un centre communautaire, l'atmosphère est propice aux échanges. Le premier objectif est de leur donner confiance en leurs capacités.

La question s'est posée de savoir si le niveau de la langue présenté dans le cahier n'était pas très différent de celui des analphabètes et s'il se faisait de la correction en salle de classe. A cela on a répondu que tous les éléments d'une leçon étaient introduits mais qu'on partait également du vécu des apprenants.

Enfin, pour ce qui est des possibilités d'individualisation de la méthode, le travail individuel est envisageable à compter du troisième cahier.

Gisèle Painchaud-Leblanc

Atelier no: 1.3 METHODES ET OUTILS

Animateur: Lise Lachance

Secrétaire: Gisèle Painchaud-Leblanc

Ressources: St. Christopher House: Sydney Pratt, Saldi Somez, Gabriella Castro, Patricio Urzua, Jeanne Olafson, Marie-Denise Dubois (interprète)

SEBAM: Diane Vincent, Thérèse Clermont

Nombre de participants: 40

Date: jeudi, 26 octobre 1978

A - L'ALPHABETISATION, ENTREPRISE CHARITABLE OU DROIT POLITIQUE ? UNE ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS, INSPIREE DE LA PENSEE-METHODE DE P. FREIR

Cette séance a commencé par un exposé de Patricio Urzua, suivi d'une présentation enregistrée illustrée par des diapositives. Les participants ont ensuite travaillé en sous-groupes et le tout s'est terminé par une discussion générale.

Les membres de l'équipe de St. Christopher House se sont rendu compte, dans leur travail en alphabétisation, que le matériel didactique qu'ils utilisaient reflétait très peu la vie que menaient les adultes inscrits aux cours.

Cette constatation les a amenés à entreprendre une analyse de textes qui identifierait le contenu idéologique explicitement ou implicitement présenté dans ce matériel. Une telle étude doit cependant être précédée d'une analyse du contexte social que ces textes prétendent représenter.

Quatre textes ont ainsi été examinés: Canadian English, The New Streamlined English, Adult Reader, The Bare Facts.

Les résultats démontrent:

- que les difficultés économiques, les conflits et les contradictions ne sont pas traités
- que les relations de travail ne font pas partie de cette réalité (la sous-représentation des ouvriers du secteur de la production s'accompagne d'une absence totale de cadres, de directeurs et de propriétaires d'entreprises)
- qu'il n'existe aucun rapport entre l'argent et le travail
- que la réussite sociale est attribuable uniquement aux aptitudes et à l'effort individuel, etc. (voir Annexe I, Analyse de contenu de manuels d'alphabétisation)

L'étape suivante a consisté à étudier en sous-groupes, selon cette même optique (voir Annexe I, Cadre d'analyse), trois courts textes extraits d'outils didactiques québécois.

Le contenu de la discussion qui s'est par la suite engagée indique que ces textes québécois ne sont pas non plus neutres sur le plan idéologique.

Un certain nombre de commentaires ont porté sur le contenu idéologique du matériel didactique tandis que d'autres ont posé le problème de la signification même du processus d'alphabétisation.

Les participants ont reconnu que les textes ne sont jamais neutres, qu'ils traduisent la vision sociale de l'auteur. Un participant a souligné le danger de désaffection si les thèmes traités sont trop éloignés de la vie quotidienne des analphabètes. On a signalé également le danger des représentations ambiguës. Ne vaudrait-il pas mieux adopter une position claire, par exemple relativement au rôle que joue le syndicat dans la société ou à l'attitude qu'on prend face au patron, de manière à ce qu'elle soit plus facilement contestable ? Un autre participant a mentionné que le problème de la coloration idéologique des textes n'était pas spécifique aux analphabètes et qu'il se pose pour l'ensemble de la société.

D'autres intervenants ont insisté sur le vécu de l'analphabète et sur les objectifs généraux de l'alphabétisation.

L'analphabète est entouré de symboles écrits qu'il n'est pas en mesure de décoder. Pour éliminer cette frustration quotidienne, il faudrait commencer par l'aider à déchiffrer tous les mots écrits qui font partie de sa vie de tous les jours.

La condition sociale de l'analphabète a été évoquée par un autre participant. Les humiliations répétées que les analphabètes ont à subir font qu'ils n'ont pas d'emprise sur leur réalité. Les analphabètes sont des personnes exploitées. Il faut partir de cette réalité. L'alphabétisation est un droit politique et social. Elle ne saurait se limiter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il faut également que s'acquiert la capacité de décoder la réalité.

Enfin, quelques participants ont attiré l'attention sur la quasi-impossibilité d'élaborer du matériel didactique qui réponde à la fois aux exigences de l'apprentissage des symboles linguistiques et de celui du décodage critique du contexte social.

B - PRESENTATION D'UNE METHODE ANALYTIQUE INSPIREE DE B. MAISONNY ET COUVRANT LES SIGLES FR 300 A 302 (cette méthode est utilisée depuis trois ans à SEBAM)

Cette méthode, présentée par Diane Vincent et Thérèse Clermont et fondée sur l'approche syllabique, a été conçue de façon à éliminer le décodage boiteux et les disgraphies. Les sons semblables ne sont pas présentés au même moment afin d'éviter la confusion. Le vocabulaire est de niveau adulte.

La première partie est consacrée aux voyelles (à l'exception de Y et U) et la seconde partie aux autres sons. La grammaire s'apprend par le biais d'exercices sans qu'il soit nécessaire de recourir à des règles compliquées. Quelques mots clés sont appris globalement, tels les prénoms, les noms de rues et de villes. Chaque partie comporte trois étapes. L'étudiant peut passer d'une étape à l'autre seulement s'il obtient des résultats satisfaisants au test prévu à cet effet.

Essentiellement individuelle, cette méthode répond au problème que pose l'entrée continue des étudiants.

D'après les auteurs, cette méthode est universelle donc adaptée à toutes les clientèles. Elle est simple, facile à comprendre et à manipuler. Elle est stimulante dès le début car les étudiants peuvent lire 9 mots à la fin de la première leçon et, à la 5e leçon, ils lisent déjà des phrases. Elle ne nécessite aucune séance d'initiation.

DISCUSSION

Au cours de la discussion, on s'est surtout intéressé aux résultats auxquels on doit s'attendre avec cette méthode et à la dimension travail de groupe.

Les adultes qui s'inscrivent à SEBAM ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs, mais ils sont tous en général très motivés. Certaines personnes veulent uniquement apprendre à lire et à écrire d'une manière fonctionnelle. D'autres prévoient continuer au secondaire. Il faut environ une année, à raison de douze heures par semaine, pour maîtriser le contenu présenté dans les 23 leçons de la méthode. L'étudiant peut alors lire couramment et il est habituellement classé en secondaire I pour la lecture et l'orthographe.

A part le travail individuel, des séances de groupe sont prévues pour les difficultés particulières. Les groupes sont rarement homogènes. Le rôle du formateur y est extrêmement important. On essaie de travailler sur le comportement social de l'apprenant. L'expérience démontre que, lorsque le formateur sait intervenir, les difficultés d'apprentissage tombent une à une. La méthode ne représente que l'aspect technique de l'apprentissage.

Gisèle Painchaud-Leblanc

La formule retenue était l'exposé (2 exposés par séance de 3 heures) suivi d'une période de questions et de discussion.

Trois méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture y ont été présentées ainsi qu'une grille permettant une lecture du contenu économique, sociopolitique et idéologique véhiculé par les textes pédagogiques destinés aux analphabètes.

Ces trois méthodes présentent la graphie des sons de la langue d'une manière systématique. Les textes de lecture sont pédagogiques, en ce sens qu'on n'y retrouve que les graphies déjà introduites (par opposition par exemple à l'utilisation de matériel authentique). Le vocabulaire et les thèmes traités sont dits de niveau adulte et la langue enseignée est normative. Dans les trois cas, quoique à des degrés divers, l'individualisation est possible.

Sur le plan du matériel, la méthode de Gisèle Beaudet comprend, à part les fascicules des étudiants qui comportent des illustrations, des clés de correction permettant aux étudiants de s'auto-évaluer ainsi que des prétests et post-tests. Chaque étudiant doit disposer d'un magnétophone, les consignes étant enregistrées, lui permettant ainsi de travailler pendant de bonnes périodes sans l'aide du professeur. Elle prévoit également l'usage d'un "Language master" pour l'enseignement correctif.

La méthode Laroche/Trépanier est fondée sur le principe du développement de l'écoute. Les cahiers d'exercices ont des feuilles détachables qui peuvent être distribuées aux étudiants au fur et à mesure que les leçons sont vues, "pour ne pas décourager les étudiants" selon les auteurs.

Diane Vincent et Thérèse Clermont (SEBAM) ont insisté sur le fait que leur matériel est léger, qu'il est d'usage facile pour les analphabètes et qu'il ne requiert pas de séance d'initiation pour les formateurs. Les exercices sont, semble-t-il, abondants et il y a également des tests permettant d'évaluer le travail des étudiants.

Dans les trois cas, il se fait du travail de groupe.

Ce qui frappe cependant, c'est que tous les auteurs ont dit d'une manière très explicite que le rôle du formateur était très important et les exemples mentionnés portent à croire que finalement, le matériel didactique ne vaut que ce que valent les formateurs.

Si maintenant on s'arrête un instant sur les questions qui ont préoccupé les participants au sujet de ces méthodes, on se rend compte que c'est davantage l'effet de ces méthodes sur l'apprentissage qui a été abordé plutôt que le déroulement des leçons proprement dites: l'impact sur la motivation, le type de clientèle visée, le recours à la langue normative, l'importance du travail de groupe, les résultats en termes de temps requis et le niveau de compétence prévu.

Cette présentation d'outils pédagogiques a été entrecoupée d'une séance portant sur la critique du contenu idéologique du matériel d'alphabétisation par l'équipe de St. Christopher House de Toronto.

Partis de la constatation que le matériel d'initiation à la lecture en anglais ne correspondait nullement à la réalité quotidienne des gens qu'ils alphabétisaient, ils ont bâti une grille pour évaluer le contenu de ces textes. Ils ont examiné, entre autres, quatre manuels pour en faire ressortir le contenu sociopolitique, économique et idéologique, pour ensuite le comparer à une lecture critique du contexte social que ces manuels prétendent représenter. Les résultats de cette analyse démontrent que le conflit et les contradictions sont absents de ces trois textes, que l'échec ou la réussite sont imputables à l'individu et non au système, que le secteur de la production est à peu près inexistant: par exemple, il y a peu de référence aux patrons et ouvriers, aux relations de travail, au travail rémunéré.

Les participants ont ensuite essayé d'appliquer la grille d'analyse à trois textes québécois. Les échanges qui ont suivi le travail en sous-groupes ont été abondants. Il est difficile de rendre en quelques mots la richesse de cette discussion. Deux thèmes sont retenus pour résumer ces échanges: la non-neutralité des textes - les objectifs de l'alphabétisation.

A la suite de l'examen succinct fait en sous-groupe, il semble qu'on aurait intérêt à analyser le matériel québécois dans la même perspective que les gens de St. Christopher's. La première conclusion qui s'est dégagée est que les textes ne sont pas neutres, même lorsqu'ils aspirent à l'être. La question s'est posée de savoir s'il ne valait pas mieux finalement annoncer clairement ses couleurs, c'est-à-dire rendre sa position idéologique explicite pour qu'elle puisse être critiquée ou contestée. Quelques participants ont fait remarquer que les analphabètes sont des adultes qui sont bien capables de confronter leur vécu à l'interprétation du contexte social donnée par les textes, mais il semble qu'il y ait des interrogations sur ce plan.

Un autre point fort de la discussion a été la notion de besoin. On a suggéré, par exemple, de partir de l'écrit qui fait partie de la vie quotidienne de l'analphabète, de façon à lui permettre de décoder le plus rapidement possible. L'autre aspect qui a été souligné est celui du danger de la désaffection si ce qui est présenté ne correspond pas aux besoins réels ou est trop éloigné de leur réalité.

Gisèle Painchaud-Leblanc

Atelier no: 1.4 MÉTHODES ET OUTILS

Animateurs: Lise Lachance, Michel Paré

Secrétaire: Pierre Mathieu

Ressources: les participants

Nombre de participants: 26

Date: vendredi, 27 octobre 1978

L'atelier se déroule en deux temps distincts. Un exposé par une personne-ressource suivi de quelques questions et échanges entre les vingt-six participants. Ensuite, le groupe est appelé à se fractionner en petits groupes et à rédiger des recommandations qui seront examinées par les membres de l'atelier avant d'être soumises à la plénière.

Mme Lise Lachance présente au groupe Mme Christiane Lalonde et l'invite à commencer son exposé.

Mme Lalonde vient présenter un programme de vingt heures qui s'adresse à des étudiants qui ont des difficultés psychomotrices.

La difficulté principale de ce programme est de justifier les exercices qu'il comporte auprès des étudiants qui ne saisissent pas le lien entre les activités rythmiques et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les exercices sont donc présentés comme une activité de détente "obligatoire".

Bien que le programme puisse présenter un certain caractère de naïveté, voire enfantin, et qu'il puisse sembler mal adapté à des étudiants adultes, Mme Lalonde rappelle que l'adulte peut avoir les mêmes troubles que l'enfant, le même type de difficultés dans les exercices de reproduction graphique. A l'exception du fait que l'inversion de lettres n'existe pas chez l'adulte, précise-t-elle. Ici, chez l'adulte, la normalité est fonction de la persistance ou non d'une difficulté.

Une discussion sur le normal et le pathologique a lieu entre les participants. On en vient vite à l'idée que l'analphabète, "c'est un être humain au même niveau que moi".

On discute de la composition de la "clientèle" du Centre de formation préparatoire à l'emploi (FPE) à laquelle s'adresse le programme. C'est une discussion sur l'homogénéité et l'hétérogénéité de celle-ci.

On suggère que le Ministère diffuse cette méthode qui fait l'objet de l'exposé.

On affirme la nécessité d'y croire, d'être dynamique. On parle de la nécessité de construire un guide à l'usage du formateur, de celle d'initier les formateurs, de faire une session de formation. "C'est une nécessité pour débloquer", dit-on.

On suggère de dactylographier et reproduire les notes de Mme Lalonde.

On en vient à discuter de l'enseignement des mathématiques de base.

Question:

Un participant demande s'il existe des recherches sur l'intégration du français et des mathématiques dans l'enseignement aux analphabètes.

Quelle est la place qu'on doit accorder à une formation scolaire et à une approche par les problèmes de la société globale dans le contexte propre aux étudiants que l'on trouve dans les classes FPE ?

L'approche thématique peut-elle permettre de dépasser les problèmes d'application de méthode, d'une méthode.

On rappelle "qu'on se cherche, qu'on veut chercher".

Un participant donne l'exemple de l'apprentissage de la mécanique où le professeur doit intégrer toutes les connaissances (physiques, mathématiques, langues française et anglaise...). Le travail avec les analphabètes doit se faire dans une même optique globale d'intégration des connaissances.

RECOMMANDATIONS

1. - Etant donné les carences en études sur la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage;

   - étant donné le caractère souvent suffisant des opinions émises sur la condition des adultes analphabètes en particulier, par exemple, la prétendue relation étroite entre analphabétisme et pathologie individuelle;

   - Il est proposé que les différents intervenants dans le domaine de l'alphabétisation révisent leurs positions qui conduisent à considérer que les analphabètes sont des déficients physiques ou mentaux.

2. Il est proposé que la DGEA établisse un bulletin de liaison à l'intention de tous les intervenants dans le domaine de l'alphabétisation et que le 1er numéro comporte notamment une liste de tous les participants à ALPHA 78, avec mention de leurs activités spécifiques.

3. Il est proposé que les matériaux et méthodes utilisés pour l'alphabétisation soient révisés de la façon suivante:

   - qu'ils soient proposés comme matériaux expérimentaux d'appoint;

   - qu'ils témoignent d'une démystification du langage écrit comme instrument unique de promotion sociale;

   - qu'ils fassent clairement état des relations sociopolitiques que supposent nécessairement les textes;

   - qu'ils aient comme objectif le décloisonnement des matières.

4. Etant donné que la conscientisation des analphabètes ne peut jamais se faire quand les formateurs ne sont pas conscientisés eux-mêmes,

   il est proposé que ce critère, dans le choix des formateurs, prévale sur tout autre.

5. Que la DGEA organise des stages de perfectionnement dans les centres qui font de l'alphabétisation pour les formateurs qui le désirent.

6. - Qu'elle mette les outils à la disposition des régionales en les publiant;

   - qu'elle rende disponible, pour septembre 1979, à toutes les CSR, le matériel pédagogique en alphabétisation;

   - qu'elle organise des sessions d'information sur les différentes méthodes dans les milieux scolaires et autres.

7. Qu'à partir des expériences en cours, la DGEA coordonne avec les gens du milieu (analphabètes et personnes-ressources), une recherche qui précisera les conditions d'implantation d'un projet d'alphabétisation en milieu ouvert.

8. Que la DGEA réalise ces deux dernières recommandations.

9. Qu'une évaluation soit faite du présent séminaire.

10. - Qu'à l'occation d'un prochain séminaire, des anciens étudiants soient invités à faire un témoignage sur leur expérience;

    - qu'il y ait moins d'ateliers; que certains se répètent.

11. Que les commissions scolaires priorisent l'alphabétisation et soient conséquentes avec leur geste (augmentation des cours, augmentation des formateurs, augmentation des personnes-ressources, diffusion du matériel, etc.).

    Que les analphabètes soient participants à l'élaboration, à la critique et à la correction du matériel didactique.

13. Que le matériel didactique soit d'abord expérimenté et évalué par les analphabètes eux-mêmes, y compris les aspects habituellement réservés aux professionnels.

14. Que le ratio d'étudiants pour la formation de base soit de 1/5 à 1/8.

Pierre Mathieu

Atelier no: 2.1 ALPHABETISATION EN INSTITUTION SCOLAIRE

Animateurs: Micheline Desjardins (SEBAM), Martin Forest (DGEA)

Secrétaire: Renée Carpentier

Ressources: les participants

Nombre de participants: 26

Date: mercredi, 25 octobre 1978

Les thèmes abordés au cours de cet atelier se regroupent en trois grandes catégories. On s'est d'abord penché sur le "qui", à savoir la clientèle, ce qui a amené les participants à parler du recrutement et de l'accueil. Ont aussi été abordés le "quoi", c'est-à-dire les contenus de formation et les approches pédagogiques, et le "comment" ou l'encadrement de la formation.

LA CLIENTELE

Les participants se sont d'abord demandé de qui il est question lorsque l'on parle des analphabètes. Plusieurs définitions furent mises sur la table, mais on a vu qu'il était difficile de faire l'unanimité sur une définition donnée. Certains ont fait référence à la capacité d'apprendre, d'autres ont mis l'accent sur la distinction à faire entre illettrés et analphabètes. Certains qualifient les analphabètes de mésadaptés sociaux. D'autres, par contre, ont prétendu qu'il était plus juste de parler de frustration plutôt que de masadaptation. On est tantôt porté à donner une définition très large, tantôt à la restreindre le plus possible par crainte de développer cette tendance qui consisterait à "aborder tous ceux qui ont des problèmes sociaux par l'alphabétisation".

De cette tentative de définition, les participants ont dégagé les conclusions suivantes:

- C'est une définition dynamique de l'analphabète, une définition qui tient compte de son fonctionnement, de ses relations, des causes de son analphabétisme, qu'il faudrait rechercher;

- les réalités sont multiples, il n'y a donc pas un profil type de l'analphabète;

- un dénominateur commun s'impose cependant à toutes ces tentatives de définition, c'est le fait de ne pas savoir lire ni écrire, ou très peu.

Pour tenter de circonscrire davantage le débat sur les clientèles, les participants se sont demandé qui ils rejoignaient dans leurs institutions respectives, ou encore, qui ils désiraient rejoindre. Ce qui les a amenés à échanger sur la question du recrutement et de l'accueil. Ils ont parlé longuement de cette question de recrutement et n'ont qu'effleuré la dimension accueil. Chacun y est allé de son expérience pour constater finalement que les ressources et les techniques de recrutement sont multiples. Parmi l'éventail des moyens possibles, on a signalé: l'utilisation des média

(communiqué dans les journaux locaux, dans les bulletins paroissiaux, reportage à la télévision), les relations avec les organismes qui sont susceptibles d'être en contact avec des analphabètes: (les Centres de main-d'oeuvre du Canada (CMC), les Centres de services sociaux (CSS), les ministères de la Voirie et des Affaires sociales, les écoles de conduite), le porte à porte, le bouche à oreille ou l'utilisation des analphabètes déjà recrutés comme agents recruteurs ou comme multiplicateurs. En somme, beaucoup d'approches s'avèrent techniquement possibles mais leur efficacité semble toutefois varier d'un milieu à l'autre.

En guise d'éléments de solutions aux difficultés de recrutement, les participants ont suggéré:

- d'utiliser autant que possible les réseaux de communication des analphabètes;

- de maximiser l'utilisation des organismes du milieu et de sensibiliser le personnel aux services offerts par le Service d'éducation des adultes (SEA);

- que les SEA se regroupent pour évaluer l'utilisation qui peut être faite du médium télévision.

Concernant l'accueil, les participants ont fait valoir l'importance de prévoir des mécanismes d'adaptation au milieu. On a parlé, par exemple, d'accueil personnalisé ou individualisé, de séances de défoulement, de visites des locaux, etc.

LES CONTENUS DE FORMATION ET LES APPROCHES PEDAGOGIQUES

De l'avis de la majorité des participants, c'est la dimension scolaire au sens d'apprendre à coder et décoder, qui prime au niveau des contenus de formation. Pour justifier cet état de fait, les participants s'appuient sur les besoins exprimés par la clientèle. Certains prétendent que les adultes recrutés ne veulent pas déborder de l'"académique", que leur premier besoin est lié à l'apprentissage strict de la lecture et de l'écriture et, qu'en voulant aller au-delà de ses préoccupations, on risque de réduire la motivation de la clientèle. On a ainsi posé la question de la conciliation entre la dimension scolaire et la dimension conscientisation. Quelques participants avouent avoir carrément dévié de leur objectif de conscientisation, d'autres, par contre, tentent, mais non sans peine, de concilier les deux.

Concernant les approches pédagogiques, les participants ont fait valoir l'importance de partir du vécu quotidien des adultes analphabètes, ce qui n'exclut pas la référence à des méthodes plus strictes de type scolaire. On a parlé de "formation sur mesure" et d'"approche individualisée". L'organisation de groupes de discussion, les mises en situation figurent également au nombre des approches utilisées.

L'ENCADREMENT DE LA FORMATION

On a fait référence à la pauvreté des outils. Des besoins ont été exprimés à ce niveau, sans toutefois prétendre qu'un outil universel soit concevable ni même souhaitable.

On a identifié certaines méthodes de conception locale (exemple: SEBAM - CSR Youville), mais à chacun, semble-t-il, d'expérimenter et de faire appel à sa créativité.

Dans un tel contexte, le meilleur outil c'est encore le formateur. Les participants ont insisté sur l'importance du formateur et sur ses attributs. En plus d'une formation en orthopédagogie, le formateur doit avoir certaines aptitudes témoignant de sa capacité à s'adapter à des situations différentes et mouvantes, à pratiquer la centration sur le "client", à s'ouvrir au perfectionnement, à accepter et reconnaître ses limites, etc. On a évoqué également la disponibilité requise de la part du formateur, d'où l'inopportunité pour ce dernier de concevoir son travail comme un "sideline".

Les participants ont insisté sur le perfectionnement des formateurs, notamment pour les aider à développer leur capacité d'animation et la relation d'aide. On a également souligné l'intérêt de constituer des équipes d'intervenants.

Le ratio formateur-adultes a fait l'objet de discussions. Les participants ont fait état de l'impossibilité de fonctionner avec le ratio en vigueur chez la clientèle régulière. La clientèle analphabète suppose des ratio plus petits.

Il est impensable de parler d'encadrement sans aborder la dimension financière. Les discussions des participants se sont achevées par un échange sur les modalités de financement de ces activités, pour conclure à la nécessité de majorer les sommes qui sont actuellement allouées et de tenir compte, dans la majoration de ces

sommes, des caractéristiques des différents milieux. Les besoins de financement ne sont pas les mêmes selon que les activités s'inscrivent en milieu rural ou en milieu urbain, selon que l'on y retrouve ou non des "zones grises" ou des concentrations d'analphabètes, enfin, selon que l'on organise des activités à temps plein ou à temps partiel.

Renée Carpentier

Atelier no: 2.2 ALPHABETISATION EN INSTITUTION SPECIALISEE

Animateurs: Micheline Desjardins (SEBAM), Martin Forest (DGEA)

Secrétaire: Renée Carpentier

Ressources: les participants

Nombre de participants: 14

Date: Jeudi, 26 octobre 1978

L'essentiel des propos tenus par les participants de cet atelier, regroupant des représentants des institutions spécialisées et du milieu scolaire, se résume aux thèmes suivants:

LA SELECTION DE LA "CLIENTELE"

Les participants ont d'abord tenté de décrire la "clientèle" des institutions spécialisées. On a identifié deux types de déficients, les déficients mentaux et les déficients physiques, pour finalement mettre le focus sur les premiers, mésadaptés socio-affectifs, individus présentant des caractéristiques de névrose, de prépsychose, etc.

Ces premiers jalons posés, les participants ont tôt fait de questionner les instruments permettant d'évaluer les possibilités d'alphabétisation des déficients mentaux. Une critique sévère a été faite de l'utilisation du Q.I. et on a constaté la pénurie des techniques actuellement disponibles, d'où l'importance évoquée par certains de constituer des équipes de travail sur la psychologie du déficient mental. En dépit de cette pénurie, on a signalé une nouvelle grille d'analyse AFI (Acquisition des Facultés d'Intégration) actuellement utilisée dans certaines institutions (ateliers protégés). Il s'agit là d'un instrument diagnostique qui n'est pas une prescription scolaire et qui permet de situer l'adulte dans ses acquis. Mais si cette nouvelle grille peut limiter les dangers de plafonner au départ les apprentissages du déficient, ce danger n'est pas pour autant écarté.

LES CONTENUS ET OUTILS

Les participants ont abordé la question des méthodes et outils d'apprentissage pour conclure que, dans les institutions scolaires qui reçoivent les déficients mentaux, les outils ne sont pas adaptés. On reconnaît que les analphabètes sont très différents des déficients mentaux analphabètes, mais on se voit réduit à les recevoir tous avec les mêmes outils, les mêmes contenus, les mêmes méthodes. Il apparaît important de connaître les limites des méthodes, de questionner l'utilisation qui peut être faite de l'outil par les usagers ainsi que les compétences et spécialités des formateurs.

LA NORMALISATION

Le thème de la normalisation a été sujet à discussion. Certains prétendent qu'il est essentiel de sortir les déficients mentaux de leurs institutions spécialisées pour aller chercher les services d'alphabétisation. Il est préférable, de l'avis des représentants des institutions spécialisées, que le bénéficiaire aille chercher la ressource dans la collectivité plutôt que de la faire venir en institution. Il faut préparer la normalisation, préparer le déficient à s'intégrer à la collectivité. La réponse des institutions scolaires aux institutions spécialisées impose toutefois certaines contraintes. Il y a, disent-ils, une question de ratio sensible à respecter: on ne peut recevoir dans les classes d'analphabètes un trop grand nombre de déficients mentaux. Il y a un seuil à respecter, seuil au-delà duquel les apprentissages des analphabètes dits normaux risquent de se voir compromis, d'où l'importance que des formateurs se rendent dans les ateliers protégés ou autres institutions spécialisées. Les tenants de la normalisation ont, quant à eux, exprimé la volonté que le milieu se prépare à recevoir le déficient. Mais comment préparer le milieu, notamment lorsque la clientèle n'est pas stable ? La question est demeurée sans réponse.

LA DEPROFESSIONNALISATION

Les participants ont ensuite abordé la question de la déprofessionnalisation de l'acte d'alphabétisation comme réponse possible aux institutions scolaires qui reçoivent des déficients mentaux nécessitant un support supplémentaire. La transmission des rudiments de l'alphabétisation nécessite-t-elle un niveau de spécialisation tel que l'on ne puisse faire appel à des non-spécialistes ? On s'est interrogé sur les possibilités d'utiliser des bénévoles (exemple: Collège Frontière à Toronto, Collège Algonquin, SEBAM). De l'avis de certains, le recours aux bénévoles exige beaucoup d'investissements au niveau de l'organisation. Il faut, disent-ils, supporter les bénévoles.

Ceci a amené les participants à poser la question des limites du support que le milieu scolaire peut offrir au déficient mental et à conclure que les institutions scolaires peuvent offrir une aide scolaire mais qu'elles ne peuvent fournir tout le support nécessaire au déficient mental. En conséquence une complémentarité doit s'établir entre les deux types d'institutions, au niveau de l'encadrement et du support à fournir au déficient mental.

LA REGIONALISATION DES SERVICES

On termine l'atelier avec la question de la régionalisation des services et du rapatriement des déficients mentaux dans chacune des régions. On s'est demandé dans quelle mesure les régions disposaient des ressources et des services nécessaires pour recevoir cette "clientèle". D'une part, les ressources sont insuffisantes et il s'agit là d'un problème crucial. D'autre part, les institutions scolaires devraient pouvoir demander un support aux institutions spécialisées pour cette clientèle qui a besoin d'autre chose que ce que le milieu scolaire peut offrir.

D'autres questions ont préoccupé les participants. Comment se fait l'intégration des déficients parmi les autres analphabètes ? Quelle est la durée du séjour du déficient mental en classe d'alphabétisation ? Comment et qui prend la décision de retirer le déficient, jusqu'où peut-il aller ? Ces préoccupations ayant donné lieu à des échanges d'information plus qu'à des discussions, nous nous contentons simplement de les rappeler.

Renée Carpentier

Atelier no: 2.3 L'ALPHABETISATION EN MILIEU OUVERT

Animateurs: Micheline Desjardins (SEBAM), Martin Forest (DGEA)

Secrétaire: Sylvie Malaison Chouinard

Ressources: les participants

Date: jeudi, 26 octobre 1978

1. REMARQUES GENERALES

Les participants ont échangé librement sur trois grands thèmes qui correspondaient à leurs attentes:

La clientèle:

- public visé - public rejoint
- moyens prévus pour atteindre les clientèles
- le pouvoir des clientèles

Les "comment faire":

- le formateur
- les approches pédagogiques
- les contenus

L'organisation:

- le pouvoir
- les ressources
- l'infrastructure
- les relations avec les institutions

Dans les faits, les discussions ont surtout porté sur les dimensions "clientèle" et "relations avec les institutions".

2. CONTENU

Les participants ont fait un certain nombre de constats sur les activités d'alphabétisation en milieu ouvert:

- En milieu ouvert, le regroupement initial en était un de services (exemple: Comité du peuple de Longueuil, Centre portugais de Montréal). Les activités d'alphabétisation sont venues se greffer après, lorsque les gens ont découvert ces besoins. Ils sont alors allés chercher l'aide du milieu institutionnel.

- Le succès des activités d'alphabétisation est souvent relié à l'origine de la mise en oeuvre des activités: un projet parachuté a moins de chances de réussir qu'un projet issu des gens concernés.

- En milieu ouvert, on souligne le danger de la récupération par le milieu institutionnel.

- Il est difficile de concilier, en milieu ouvert, les objectifs poursuivis par les analphabètes et les objectifs poursuivis par les alphabétiseurs.

- Quand le milieu institutionnel va en milieu ouvert, il est difficile pour l'institution de rendre clairs ses choix quant aux deux volets de l'alphabétisation: la scolarisation et la conscientisation.

- Les moyens restent à trouver pour rejoindre la clientèle en milieu ouvert.

- Le système d'éducation génère les exclus, il contribue à perpétuer l'exclusion et on ne fait rien.

- Nous avons tous une responsabilité face au problème de l'analphabétisme: "il faut faire quelque chose".

- On pourrait reconnaître l'existence de deux réseaux d'alphabétisation, un en milieu ouvert et l'autre en milieu institutionnel, et donner à chacun les moyens d'exister sans tenter d'imposer les modèles de l'un à l'autre.

3. RECOMMANDATIONS

Suite à cet atelier, les participants ont formulé les recommandations suivantes:

- Favoriser l'utilisation des média de masse pour faciliter l'accès aux activités d'alphabétisation.

- Demander au gouvernement d'effectuer une recherche pour savoir comment le système scolaire génère encore l'analphabétisme.

Sylvie Malaison Chouinard

Atelier no: 2.4 SYNTHESE SUR L'ORGANISATION DE L'ALPHABETISATION

Animateurs: Micheline Desjardins (SEBAM), Martin Forest (DGEA)

Secrétaire: Sylvie Malaison Chouinard

Ressources: les participants

Date: vendredi, 27 octobre 1978

1. REMARQUES GENERALES

Les participants ont échangé en atelier de discussion. Les trois thèmes abordés, par ordre de priorité, ont été:

1 - La définition et le recrutement de la clientèle

2 - Les contenus

3 - L'organisation

Le débat s'est poursuivi sur quelques considérations d'ordre général.

2. CONTENU DES ECHANGES

2.1 Définition de la clientèle

On s'entend pour dire qu'il y a une définition stricte de l'analphabète: quelqu'un qui ne sait ni lire et écrire.

Au-delà de cette définition, il existe une variété de définitions qui dépendent des milieux, des intervenants et des approches utilisées.

2.2 Recrutement

Deux questions se posent

1 - Qui doit-on privilégier ?

- Le milieu scolaire
- les institutions spécialisées
- le milieu ouvert
- les exclus

A cette question, les réponses sont diverses selon l'orientation que chacun privilégie.

2 - Comment rejoindre la clientèle visée ?

Il y a une variété de moyens qui ont été utilisés à date avec plus ou moins de succès. Un moyen efficace dans un milieu ne l'est pas nécessairement dans un autre. Ces différents moyens ont tous des avantages et des limites...

Notons:

- le porte à porte
- les media de masse
- l'utilisation des centres d'accueil et de référence
- l'instrumentation des gens qui sont proches des analphabètes dans leur milieu (parents, amis)
- la participation des analphabètes comme agents de recrutement
- l'utilisation des organismes du milieu comme agents de recrutement (caisses populaires, CLSC, banques)
- le recours aux "organismes poteaux" en éducation populaire, dans les milieux où il y en a
- l'existence d'un "centre d'excellence" en milieu urbain (exemple: SEBAM)
- privilégier les contacts humains
- sensibiliser les conseillers en main-d'oeuvre

2.3 Les contenus

Les échanges sur ce thème ont été très brefs. On a surtout soulevé quelques questions, amorcé quelques réponses sans parvenir à un consensus.

Que comprend l'acte éducatif en alphabétisation ?

Pour répondre à cette question, il faut se demander pourquoi on est là et pour qui on est là ?

Deux dimensions sont soulevées:

2.3.1 Adapter les contenus au vécu des gens. Dans ce contexte, l'objectif du formateur est d'être à l'écoute et on propose à l'analphabète d'être plus conscient. Cette orientation est cependant fragile parce que ce n'est pas l'adulte qui fixe ses objectifs.

2.3.2 C'est le groupe qui doit fixer ses objectifs.

Dans cette optique, on pose la question:

Est-ce que les groupes sont réels ?

Quel que soit le milieu, il faut être prêt à répondre à toutes les composantes de l'alphabétisation: scolarisation - conscientisation - animation.

2.4 Organisation

Il semble que l'on doive, localement, trouver les solutions aux problèmes soulevés au niveau de l'organisation.

2.5 Considérations générales

Les représentants des institutions scolaires se sont demandés s'ils avaient le pouvoir ou le devoir d'intervenir dans le secteur de l'alphabétisation.

Ils ont manifesté le désir que la DGEA fasse connaître ses orientations en mentionnant que cela serait grandement utile.

On a souligné que, lorsqu'une CSR décide de s'impliquer dans le dossier de l'alphabétisation, il faut que ce soit tous les service du Service d'éducation des adultes (SEA) qui le fassent de façon concertée.

On a également évoqué le dilemme auquel l'institution a à faire face: répondre au besoin ou le susciter.

On a encore une fois mentionné le danger d'institutionnaliser les expériences en milieu ouvert.

Certains ont mis en évidence qu'en dramatisant la situation des analphabètes, on évitait de se remettre en question.

Nous nous sommes quittés en relevant le fait qu'il y a des illettrés malheureux mais qu'il y a aussi des analphabètes heureux.

3. RECOMMANDATIONS

3.1 Développer une opération de perfectionnement des formateurs et gestionnaires dans le secteur de l'alphabétisation.

3.2 Former un comité provincial de travail, à court terme, qui soit représentatif des intervenants en alphabétisation.

Sylvie Malaison Chouinard

Atelier no: 3.1 L'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS

Animateur: Nicole Leblanc

Secrétaire: Emile Ollivier

Ressources: Paul Dejean (Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal), Julio Fernandez (Centre portugais de Montréal)

Nombre de participants: 20

Date: mercredi, 25 octobre 1978

D'entrée de jeu, les participants* à cet atelier, ont réalisé clairement qu'il était difficile, dans le temps alloué, de trouver des solutions à un problème aussi complexe que l'alphabétisation des immigrants. C'est sur cette complexité que l'atelier, en tout premier lieu, s'est attardé pour formuler un ensemble de questions touchant 1) une définition de l'immigrant-analphabète, 2) les difficultés d'apprentissage, 3) le financement des activités d'alphabétisation, 4) l'implication des communautés ethniques dans la prise en charge, par elles-mêmes, de leur propre insertion dans la société québécoise et également dans la gestion des activités d'alphabétisation s'adressant à leurs membres.

1. L'IMMIGRANT-ANALPHABETE: QUI EST-IL ?

Sous ce chapitre, les réponses sont loin d'être claires. D'abord, on semblait s'entendre pour accoler l'étiquette d'analphabète à tout immigrant qui ne sait ni lire ni écrire ou même à celui qui ne sait pas suffisamment lire ni écrire pour "fonctionner" dans la société québécoise. On reconnaît, là, la distinction classique entre analphabète au sens strict et analphabète au sens fonctionnel. Par la suite, certains ont voulu étendre le terme aux immigrants qui sont alphabétisés dans leur langue maternelle mais complètement ignorants du français. Ainsi, un lettré chinois extrêmement habile dans le maniement des idéogrammes serait, au Québec, un analphabète dans la mesure où "il ne connaîtrait pas un mot de français". Il en serait de même d'un arabophone, d'un allemand, etc. D'autres iraient jusqu'à attribuer le terme d'analphabète à tout immigrant qui, dans son comportement, manifesterait une "distance culturelle" par rapport au référent québécois. C'était aller trop loin: il a fallu revenir pour savoir de qui l'on parle et dès lors, quel terme employer adéquatement.

---

* Voici la liste des participants: Nicole Leblanc (EAD), Marie-Denise Dubois (CSR Chambly), Laurent Gaudet (DGEA-EAD), Jean-Paul Hautecoeur (DGEA-SEP), Micheline Coosa (CSR Chambly), Julio Fernandez (Centre portugais) Jean-Claude Delorme (Immigration du Québec), Aloyse Freitag (Immigration du Québec), Gisèle Painchaud-Leblanc (Université de Montréal), Jean-Marie Guy (CSR Jean-Talon), Jocelyne Fafard (CS Les Ecores), Marie De Scodes (CSR Bois-de-Boulogne), Christiane Gauthier-LaRocque (Université de Montréal), Molière Estinvil (Bureau de la Communauté chrétienne des Haïtiens), Paul Dejean (Bureau de la Communauté chrétienne des Haïtiens), Florent Hince (CSR Lignery), André Rivard (CSR Blainville-Deux-Montagnes).

C'est un fait, a-t-on souligné, que dans le passage de l'oral à l'écrit, quelqu'un sachant lire et écrire dans une langue a au point de départ un avantage sur celui qui ne saurait ni lire ni écrire dans aucune langue. Ce dernier sera susceptible de rencontrer plus de difficulté dans l'apprentissage d'une langue seconde que le premier. Ici encore, il faudrait formuler des nuances quant au cas des immigrants provenant de sociétés qui n'ont pas de langue écrite. D'autre part, toutes les ethnies possèdent des particularités qui ne coïncident pas avec la société d'accueil. Le problème est donc fort complexe: ni l'absence de connaissance du français, ni la "distance culturelle" ne sauraient être retenues comme critères d'analphabétisme. Finalement, l'atelier s'est entendu pour dénommer "immigrant-analphabète", toute personne d'origine étrangère qui ne sait ni lire ni écrire dans sa langue maternelle.

2. ALPHABETISER ? OUI... MAIS COMMENT ?

Les immigrants-analphabètes sont dépistés par deux voies, soit dans le cadre de l'action communautaire propre à chaque ethnie, soit par les classes de langue seconde dans les commissions scolaires. Les intervenants dans ces différents lieux se posent beaucoup de questions.

Dans quelle langue faut-il alphabétiser l'immigrant ? Dans sa langue maternelle, en première étape ? Ou en français directement ? Et, encore en français, faut-il mettre l'accent davantage sur l'apprentissage de la langue parlée que de la langue écrite ? Il semble qu'après sept ou huit mois de cours, l'immigrant-analphabète se débrouille "relativement bien" au niveau du "français parlé" mais n'arrive pas à maîtriser le code écrit. Parler, est-ce plus important que lire et écrire ?

L'atelier n'a pas pu apporter de réponses fermes à ces différents ordres de questions. Toutefois, des illustrations concrètes de ces difficultés ont été signalées. Un cas d'espèce: les travailleurs immigrants haïtiens. La "tension de la langue" que ces travailleurs vivent dans leur pays d'origine est transférée au Québec. Ici, le problème est complexe à cause de la situation linguistique et autre en Haïti même. Pays unilingue créole dont la langue officielle est le français parlé par environ 10% de la population, Haïti compte 90% d'analphabètes. Depuis 1971, beaucoup de travailleurs haïtiens arrivent au Québec. Plusieurs d'entre eux ne parlent que le créole et sont analphabètes. En Haïti même, ne parler que créole, c'est dévalorisant. Est-ce qu'il faut alphabétiser les immigrants haïtiens en français ou en créole ? "C'est une monstruosité, affirme Paul Dejean, que d'alphabétiser en une langue étrangère. Mais le faire en créole, il n'y aura personne...".

Il y a donc des problèmes de motivation qui se posent ici comme ailleurs. Et à cela, il faudrait ajouter, comme l'a signifié Julio Fernandez, des problèmes de persévérance dans l'apprentissage et également des problèmes relevant de la pertinence sociale de l'acte d'alphabétisation.

D'un autre côté, les immigrants, dès le lendemain de leur arrivée au Québec, sont confrontés à des problèmes concrets: prendre le métro, remplir un formulaire de demande d'emploi, etc. Ces activités réclament une grande maîtrise du code écrit. Un jugement rapide: les manuels existants sur le marché ne sont pas adéquats. Ne se pose-t-il pas un problème d'adaptation ?

Ce sont là des questions dont les réponses ne peuvent provenir en grande partie que des pairs des immigrants et probablement d'une nouvelle façon de financer les activités d'alphabétisation.

3. A LA RECHERCHE DE BUDGETS ET DE SUBVENTIONS

On s'est plaint de la quasi-inexistence des budgets, de la difficulté d'obtenir des subventions. Certaines communautés ne se voient financer que le salaire d'un moniteur alors qu'elles ont à faire face, dans leurs activités d'alphabétisation, à des problèmes d'organisation, d'achat de matériel, etc. Ce manque de budget cache en fait un manque encore plus global: une philosophie de gestion appropriée. Qu'il soit difficile

pour l'Etat de fonctionner sur mesure, en adaptant ses politiques générales à chaque situation, cela, on l'admet volontiers. Malgré tout, on fait remarquer que les problèmes humains ne se résolvent pas comme des théorèmes de géométrie. Sous ces considérations, il s'agit en fait d'un appel à une plus grande flexibilité de la part du Gouvernement dans l'octroi des budgets et dans l'allocation des subventions aux communautés ethniques.

4. L'IMPORTANCE DES COMMUNAUTES ETHNIQUES

L'atelier en est venu à poser finalement des questions touchant, dans le domaine de l'alphabétisation des immigrants, des échelles de valeurs. Aider un être humain à s'épanouir, n'est-ce point tout à fait différent que de l'enrégimenter ? Dans un autre ordre d'idées, l'alphabétisation des immigrants peut-elle se faire sans la médiation des pairs de l'immigrant ? A ce sujet, deux références sont explicitement citées:

1 - On rappelle les principes que le gouvernement s'est donné, à savoir, entre autres, que seules les communautés ethniques doivent décider de leur développement. "Ce qui, bien entendu, suppose de leur part de libres débats sur leur statut social et culturel" (cf. La politique québécoise du développement culturel, Editeur Officiel du Québec, 1978, Vol. I, p. 89-90).

2 - On mentionne la Déclaration de Persépolis, en la paraphrasant: l'analphabète ne doit pas être objet mais sujet de sa propre alphabétisation et il n'y a de véritable éducation que sur la base de la culture et de la civilisation propres à chaque peuple (ou communauté) "conscient qu'il doit être de sa contribution originale à la culture universelle et ouvert au dialogue fécondant avec les autres civilisations..."

5. RECOMMANDATIONS*

Cela dit, l'atelier, malgré les réserves formulées sur la complexité de l'entreprise, tient à présenter, à qui de droit, les recommandations suivantes:

. L'atelier recommande que l'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation du Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.

. L'atelier propose qu'une équipe de recherche, composée de membres de la DGEA, du ministère de l'Immigration et des intervenants du milieu, analyse en profondeur les besoins de formation des immigrants, propose des méthodes et outils plus adéquats à ce type de formation et se penche sur les problèmes posés par l'hétérogénéité des clientèles d'immigrants qui fréquentent les classes d'accueil.

. L'atelier propose également que, sur le plan des budgets:

a) il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation.

b) qu'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques et

c) que se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernés.

. L'atelier - et cela est très important - croit que les minorités ethniques doivent être les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants, parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil.

---

* La formulation finale de ces recommandations est celle du secrétaire d'atelier. Elle est conforme au sens des recommandations, sinon à la lettre.

. Enfin, l'atelier souhaite qu'on multiplie les lieux d'échange et d'information de façon à permettre à ceux qui travaillent dans les mêmes champs de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage.

Emile Ollivier

Atelier noi 3.2 L'ALPHABETISATION DES AMERINDIENS

Animateur: Laurent Gaudet

Secrétaire: Jaime Goutu

Ressources: Kateri Lescop, José Malhot, Serge Wagner, Monique Ouellette

Nombre de participants: 25

Date: Jeudi, 26 octobre 1978

1. LE DEROULEMENT

Les principales expériences présentées furent celles de Sept-Iles avec les Montagnais et du Lac Témiscamingue avec les Algonquins. D'autres références sont venues enrichir le débat: les Sénégalais en France, la réserve de Manouan au Québec, l'expérience du Ruanda, et bien d'autres encore.

Les ressources et/ou les participants ont témoigné de leur vécu dans une ou l'autre des expériences précitées, et les réactions sont apparues en cours de route.

Note: En cours d'atelier, il y a eu une difficulté constante; celle de distinguer l'alphabétisation de l'apprentissage d'une langue seconde ou tertiaire; d'où une définition subjective de l'analphabète amérindien qui tient de la lunette d'approche de notre conception des Amérindiens: chômeurs et assistés sociaux ou êtres autonomes en quête de moyens.

2. LA PROBLEMATIQUE

Deux éléments principaux ont retenu notre attention au niveau de la problématique: la confusion et les difficultés.

La confusion semble assez grande et généralisée au niveau des organismes: il y a en effet plusieurs instances et plusieurs acteurs qui interviennent à plusieurs niveaux, d'où la difficulté pour les Amérindiens de reconnaître un interlocuteur précis dans leurs demandes comme dans leurs développements, et pour les interlocuteurs, la difficulté de se faire reconnaître personnellement comme ressources plutôt que comme représentants d'un organisme (souvent très politique).

Il en découle un climat général imprégné de manque de confiance.

Il y a aussi confusion au niveau de la langue elle-même. Quand on parle de langues maternelles ou de langues secondes, on réfère même à une langue tertiaire. Exemple: un Amérindien qui n'a pas appris sa langue maternelle, mais la langue

"commerciale" qui peut être l'anglais, ne possède pas sa langue autochtone, celle de sa culture, celle de sa tradition; cet Amérindien veut apprendre une langue seconde: s'agira-t-il de sa langue autochtone ou du français ?

Des difficultés sont aussi très présentes quand le professeur ne parle pas la langue autochtone. L'atelier s'entend pour dire que l'apprentissage d'une langue seconde se fait dans cette langue. Mais, il y a souvent une communication minimalement obligatoire dans la langue maternelle pour favoriser la compréhension du processus utilisé dans l'apprentissage d'une langue seconde et ce, pour les Amérindiens comme pour d'autres clientèles, même majoritaires.

Sur ce, nous avons été d'accord pour dire qu'il est impossible d'alphabétiser (qui que ce soit) de façon isolée.

En résumé, les instances, les acteurs, les niveaux d'intervention "jouent" avec une certaine vague nationaliste amérindienne qui est souvent vite assimilée, par le milieu scolaire, avec le fait que les Indiens sensibilisés se regroupent difficilement, et le fait que le besoin de support semble important pour maintenir les cultures amérindiennes.

3. L'ECHANGE SUR LA PROBLEMATIQUE

Plusieurs éléments ont été discutés. Je les traduis ici de façon simple et linéaire.

Le suivi:

- Il y a un manque de suivi de la part des organismes centraux.
- Les "fonctionnaires" sensibilisent, mais ne supportent pas les opérations.

Le pourquoi de l'alphabétisation:

- Faut-il regarder le problème par leur culture ou par la nôtre ?
- Faut-il tenir compte du "patrimoine mondial culturel universel" pour comprendre les mouvements amorcés dans l'alphabétisation (ou l'apprentissage d'une langue principale).

. Comment faire alliance entre culture autochtone et le patrimoine culturel universel ?

L'approche:

. Tout dépend de la conception que nous nous faisons des Amérindiens: chômeurs, assistés sociaux ou êtres autonomes.

Le dilemme:

La référence à ce que nous percevons comme étant "leurs" besoins à partir de notre culture, de "nos" propres besoins: tendance à projeter.

Une méthode:

Il est impossible d'alphabétiser de façon isolée. Il faut le faire de façon intégrée à la réalisation de leurs besoins personnels, économiques, sociaux et autres, d'où la nécessité de bien saisir la réalité du milieu en question.

Des contradictions:

On observe des contradictions fondamentales entre villes et campagnes, bourgeois et sous-prolétaires, où les besoins des uns ne sont pas nécessairement ceux des autres (raisons d'Etat, raisons de classe, etc.).

Un essai... de définition:

Serait analphabète indien, au sens majoritaire de l'atelier, celui qui n'écrit pas ou ne lit pas une langue.

Alphabétisation des Amérindiens et... pouvoir:

Une thèse de débat veut que l'alphabétisation soit un instrument de pouvoir. Les individus qui ne lisent ni n'écrivent, n'ont pas accès au pouvoir. Pour les Indiens, l'accès au pouvoir se fait, soit par regroupement des bandes (elles doivent communiquer), soit comme décideurs ou négociateurs avec les Blancs ou autrement.

Le droit à l'alphabétisation:

Ce droit serait-il relatif aux exigences de la société ?

Seraient-ils analphabètes ceux qui peuvent communiquer de façon orale avec un milieu qui n'exige pas l'écrit ?

Ce droit ferait-il trop souvent perdre l'identité culturelle quand un individu accède à des symboles d'une autre culture, a accès aux éléments de cette culture, mais perd les éléments les plus dynamiques de sa propre culture ?

Généraliser l'absence du droit à l'alphabétisation serait-il condamner l'individu au sous-développement ?

4. ELEMENTS D'ANALYSE

Les discussions n'ont pas permis d'arriver à une conclusion, mais deux tendances se dégagent qui traduisent le dilemme entre nos besoins et ceux des Amérindiens: une tendance subjective, et une tendance objective.

Tendance subjective	Tendance objective
Qui considère analphabète celui qui ne possède pas sa culture.	Qui regarde le problème par leur culture, en tenant compte du patrimoine culturel universel.
Qui ne considère pas analphabète celui qui peut communiquer de façon strictement orale avec un milieu qui n'exige pas l'écrit.	Qui veut faire l'alliance entre la culture autochtone et le patrimoine culturel universel.
	Qui considère que généraliser l'absence du droit à l'alphabétisation serait condamner les Amérindiens (entre autres) au sous-développement.
Qui considère que c'est celui qui possède un code alphabétique qui perçoit l'Indien sans code écrit, comme "analphabète".	Qui considère obligatoire "l'écrit" pour négocier avec le pouvoir, comme pour atteindre le pouvoir.

L'atelier s'entend sur le rapprochement suivant:

les Amérindiens qui possèdent leur culture et qui ne sont pas satisfaits, parce que:

. ils se sentent exploités;

. ils voudraient apprendre l'oral et l'écrit d'une langue "commerciale" (exemple: le français) pour négocier ou pour atteindre le pouvoir.

Pourraient-ils se considérer, eux, comme analphabètes ?

Si oui: quoi faire ?
quand le faire ?
comment le faire ?

Si non: faut-il leur faire sentir ?
pourquoi ?
comment ?
quand ?
par qui ?

Janine Coutu

Atelier no: 3.3 L'ALPHABETISATION DES DEFICIENTS MENTAUX

Animateur: Nicole Leblanc

Secrétaire: Janine Coutu

Ressources: les participants

Nombre de participants: 26

Date: Jeudi, 26 octobre 1978

Cet atelier était composé de nombreux participants non rattachés aux commissions scolaires. Il s'agissait presque d'une rencontre exploratoire entre représentants d'organismes responsables, à divers niveaux, de la clientèle "déficiente" depuis la Loi 9, loi concernant les droits des handicapés.

1. EXPERIENCES

Ont été présentées certaines expériences de la commissions scolaire Long-Sault, de l'APAM (Atelier protégé des adultes de Montréal), des Centres Maronniers, du Centre Calixa-Lavallée, et quelques autres.

2. PROBLEMATIQUE

On pourrait considérer certains éléments de la problématique en questionnant les sujets suivants:

- Comment servir cette clientèle, en termes de ressources humaines et financières et en termes d'activités appropriées ?
- Comment organiser un groupe qui est constitué de débiles légers, moyens et profonds à la fois ?
- Peut-on parler d'alphabétisation chez les déficients mentaux ? Si oui, à quels niveaux ?
- Que pensent les parents des activités offertes au membres de leur famille ?
- Que pensent les stagiaires (déficients) ? Que veulent-ils ?

3. OBJECTIF MINIMAL

Quand on parle d'alphabétisation chez les déficients mentaux, on constate que certains peuvent dépasser notre définition de l'alphabétisation (éducation de base - 1er cycle élémentaire), alors que d'autres n'apprendront qu'à écrire leur nom.

L'atelier convient quand même que l'objectif minimal serait une éducation de base en termes de capacité de fonctionner minimalement dans la vie.

4. MOYENS

Globalement, on s'entend pour dire qu'il faut intégrer les apprentissages aux problèmes quotidiens de la vie (métro - panneaux - achats - circulation, etc.).

Aussi, les services offerts aux clients dépendent des objectifs que l'on poursuit. Il est évident que si l'on considère que les clients ont droit à l'éducation, on organisera les services.

5. INTERVENTIONS

Le point capital de l'intervention repose sur l'approche et l'attitude des intervenants.

L'intervenant doit comprendre que le stagiaire doit être bien dans sa peau et qu'il se sente heureux pour vouloir et pouvoir apprendre et ce, probablement davantage que tout autre stagiaire.

L'intervenant doit aussi avoir foi dans la capacité du déficient pour obtenir des résultats.

La persévérance est aussi de rigueur. Certains stagiaires sont allés en institution scolaire pendant 12 ans et ne sont arrivés à aucun résultat.

6. CONDITIONS MINIMALES

Autour de l'alphabétisation des déficients mentaux, l'atelier s'entend sur un certain nombre de conditions minimales comme:

. Connaître les objectifs de l'atelier protégé en plaçant une commande à la commission scolaire.

. Préciser la commande que doit remplir la commission scolaire.

. Identifier les conditions et le support aux formateurs pour exercer leur mandat.

7. RECOMMANDATIONS

Considérant les besoins des organismes en matière

. d'outils pédagogiques,

. de journées d'étude régulières sur le sujet,

. de références documentaires sur les expériences relatives au sujet,

. de support professionnel,

. de normes spécifiques,

. d'aide à l'organisation de la formation dans ce secteur.

Nous recommandons:

. que la DGEA détermine l'alphabétisation chez les déficients mentaux comme une des priorités.

. que la DGEA opérationalise la recommandation dans l'allocation des ressources humaines, matérielles et financières.

Janine Coutu

Atelier no: 3.4 L'ALPHABETISATION DES DETENUS

Animateur: Laurent Gaudet

Secrétaire: Emile Ollivier

Ressources: Raymond Boyer(Ligue des droits de l'homme), Madeleine Carmel (prison de Bordeaux)

Nombre de participants: 24

Date: vendredi, 27 octobre 1978

Cet atelier regroupait majoritairement des participants* qui interviennent activement dans le milieu carcéral. C'est donc dire qu'il ne sera ici question que de leurs expériences multiples, de leur "vécu pratique". L'atelier a été pour eux un bref moment de partage des difficultés, un lieu d'échange sur ce type particulier d'intervention auprès de ce type d'analphabètes. Les détenus dont 4% d'entre eux sont analphabètes (d'après un relevé de 1977 mais chiffre qui semble sous-évalué), possèdent un statut particulier selon qu'ils sont dans les prisons à sécurité maximale, moyenne ou minimale. En général, le détenu est obligé de travailler et doit faire un choix entre l'école et le travail. Dans certaines prisons, le temps de l'école peut être considéré comme une affectation de travail; dans d'autres, par contre, on retrouve un "mixage" entre le temps-travail et le temps-école. La formation, non plus, n'a pas le même statut. Certaines prisons possèdent leur propre service de formation, c'est le cas de l'Institut Pinel par exemple, tandis que d'autres n'offrent de formation qu'uniquement par la voie des commissions scolaires, soit que le détenu se déplace sur permission spéciale, soit que des professeurs réguliers se voient affectés à des classes spéciales de formation, organisées à l'intérieur des prisons.

Diversité donc de statut des détenus et de la formation. Sur la base de cette observation semble-t-il unanime, l'atelier a dégagé d'abord quelques voies de dépistage, a essayé de tracer ensuite le portrait-type de l'analphabète en milieu carcéral en mettant en regard la structuration propre à cet univers, et, enfin a formulé quelques recommandations susceptibles de faire avancer ce dossier.

---

* Voici la liste des participants: Jean-Marie Guy (CSR Jean-Talon), Jean-Guy Boileau (Comité du peuple, Longueuil), Aline Jodoin (Comité du peuple, Longueuil), Jean-Marc Paulin (CSR Estrie), Marie-Paule Mattice (Collège Algonquin), Pierrette Ste-Marie (CSR Chambly), Raymond Boyer (Ligue des droits de l'homme), Ginette Roy (CSR Chambly), Denise Dumas (CRS Valleyfield), Jacques Labelle (CECM), Marius Dion, Roger Emmenacker (CSR Les Ecores), Arthur Girardot (Institut de Cowansville), Renée Delisle (Institut de Cowansville), Bernard Langlois (CSR Davignon), Yves Cloutier, Jocelyne Fafard, Marie-Josée Desroches (Archambault), Aloyse Freitag (Ministère de l'Immigration), Madeleine Carmel (Prison de Bordeaux), Thérèse Gravel (CSR Mauricie), Claude Lavallée (Collège Frontière), Pierre Blouin (Office des droits des détenus).

1. LE DEPISTAGE DES ANALPHABETES

Le dépistage ici semble être facile puisque, au bout du processus d'incarcération dont les étapes préliminaires sont l'arrestation, le procès, le jugement, à l'accueil, on fait subir au détenu un test au Centre de réception. Si, pour une raison ou pour une autre, le détenu récemment arrivé ne subit pas ce test, plus tard, une fois terminée sa "phase de décompression", ce sont les instructeurs dans les ateliers de travail qui signalent les cas d'analphabétisme. Qui est-il, l'analphabète ainsi repéré ? Possède-t-il un profil particulier ?

2. L'ANALPHABETE EN MILIEU CARCERAL

Vouloir trouver une particularité, un portrait-type de l'analphabète en milieu carcéral est une grossière erreur. Ici, comme ailleurs, l'analphabète honteux se cache et cache autant que possible son ignorance du code écrit derrière des conduites de détour, style "je n'ai pas mes lunettes". Les traits les plus saillants sont la difficile acceptation de soi, la peur des autres, la dépendance par rapport aux autres entraînant une position sociale au bas de la hiérarchie. Domestiqué, les tâches qui lui sont confiées sont des tâches d'entretien. Sous-prolétaire du milieu, il est manipulable à merci; dominé, il est soumis à un code non écrit car les pires contraintes ne sont pas les murs, les règlements, les gardes mais les règles non écrites que certains détenus imposent aux autres détenus. Sur le plan strictement pédagogique, certains intervenants ont surtout insisté sur des problèmes de motivation.

Ici comme ailleurs, l'histoire individuelle, les expériences antérieures, une "attitude négative" devant la vie sont des facteurs qui peuvent avoir des répercussions sur l'acte pédagogique. Habitué à un état d'urgence quant à la satisfaction de ses désirs, l'analphabète est confronté à de sérieux problèmes de motivation car l'alphabétisation est un phénomène d'apprentissage lent. Il semble, de l'avis de plusieurs, qu'il est difficile d'entreprendre un processus de scolarisation dans un milieu où le détenu ne souffre pas de satisfaction différée. "Il lui faut avoir tout et vite".

Néanmoins, les problèmes rencontrés ne sont pas d'ordre surtout pédagogique, mais relèvent davantage du type de structuration propre à l'univers carcéral: déplacements fréquents, fouilles, mesures disciplinaires, barbier, rayons X, punitions, etc. Il y a là une provision de facteurs qui interfèrent avec l'acte pédagogique sans compter l'univers psychosocial du détenu: la somatisation, l'individualisme dominant, etc. Il faut ajouter, à cela, le statut même de l'école au sein de la prison. Jusqu'à tout récemment, le ministère de la Justice accordait peu de crédits à la scolarisation perçue comme une "occasion d'amusement". Actuellement, la s'tuation semble changer. L'école, comme la cuisine, a un statut privilégié et semble prendre de la valeur et de l'ampleur. Aussi, il est peut-être possible de faire de l'alphabétisation des détenus un outil pour rendre l'individu plus autonome et l'équiper, non seulement sur le plan personnel, mais également dans le processus de sa réinsertion sociale. C'est sur cette note d'espoir que l'atelier s'est terminé. Par la suite, quelques recommandations concernant les prisons du Québec ont été formulées.

3. QUELQUES RECOMMANDATIONS

En résumé, l'analphabète en milieu carcéral n'est pas différent des autres types d'analphabètes mais les activités d'alphabétisation, étant donné les contraintes propres à ce milieu, se vivent différemment d'ailleurs.

- En conséquence, l'atelier recommande que des travaux de recherches soient menés par la DGEA dans le domaine de l'alphabétisation en milieu carcéral et soient faits en étroite collaboration avec les partenaires en présence (institutions et formateurs).

- L'atelier attire l'attention sur "l'expérience de Laval" qui semble avoir apporté des résultats satisfaisants dans le domaine de la formation professionnelle et il souhaite un élargissement de cette expérience.

- Il y aurait lieu d'entreprendre la sensibilisation des responsables, à tous les paliers, des institutions carcérales pour qu'ils arrivent à considérer la formation en milieu carcéral comme un facteur essentiel de réinsertion sociale des ex-détenus.

. Que la DGEA ait un plan de formation en milieu carcéral incluant les budgets nécessaires pour le réaliser et cela en concertation avec le ministère des Affaires sociales.

Emile Ollivier

Atelier no: 4.1 L'EXPERIENCE DU COLLEGE ALGONQUIN (OTTAWA) ET CELLE DU COLLEGE FRONTIERE (TORONTO - MONTREAL)

Animateur: Pauline Gauvin

Secrétaire: Guy Mercier

Ressources: Louise Harris, Marie-Paule Mattice (Collège Algonquin), Claude Lavallée, Sylvie Carle (Collège Frontière)

Nombre de participants: 21

Date: mercredi, 25 octobre 1978

Les quatre expériences dont il est question ici, sont celles du Collège Algonquin à Ottawa, du Collège Frontière à Montréal, du Comité du peuple à Longueuil et de la Maison St. Christopher à Toronto. Elles ont été présentées sous forme d'exposés, suivis d'une période générale de questions.

Ces expériences ont en commun, une volonté d'assurer aux analphabètes un encadrement pédagogique qui tient compte le plus possible du vécu et du milieu d'appartenance de ceux-ci.

Il n'est pas facile de traduire sur papier des émotions et des prises de position pour le moins "fortes et engageantes et cela à plus d'un niveau", mais je ferai mon possible.

L'EXPERIENCE DU COLLEGE ALGONQUIN

L'expérience du Collège Algonquin a été présentée par Louise Harris et Marie-Paule Mattice. Il s'agissait d'un exposé sur les structures de participation élaborées par l'équipe de direction et d'opération (voir annexe II: "Aperçu du projet: le monde des mots") et des liens entre les initiateurs et responsables du projet d'une part et les analphabètes et bénévoles de l'autre.

D'après l'exposé des personnes ressources, l'une des préoccupations évidentes était la participation accrue de la communauté à la résolution des problèmes causés par l'analphabétisme.

Il y a eu insistance particulière sur:

1. l'utilisation des bénévoles et leur encadrement;

2. la liberté du bénévole au niveau de la négociation du temps qu'il consacre, du lien qu'il établit avec l'analphabète et du contrôle qu'il a sur l'évolution de son projet;

3. l'importance de la personne-ressource comme support auprès du bénévole et cela surtout pendant les sessions de formation;

4. le fait que le projet répond à des besoins immédiats et concrets et que dans ce sens, il a rejoint prioritairement les chômeurs et les ménagères d'une moyenne d'âge se situant entre 30 et 40 ans;

5. le fait que, sur une population cible d'environ 10 000 analphabètes, il a été possible d'en rejoindre une cinquantaine.

Les participants de l'atelier ont questionné les personnes-ressources du Collège Algonquin sur leur implication personnelle dans le projet. Il a été établi que le Collège affectait au projet l'équivalent de trois personnes à temps plein.

Il a aussi été question de la scolarité des analphabètes rejoints par le projet et elle a été établie au grade I. On a pu se rendre compte qu'au niveau du suivi des analphabètes, la plupart n'ont pas dépassé la cinquième année.

La présence de représentants des commissions scolaires parmi les participants a permis d'éclaircir les points suivants:

Les outils de formation sont puisés à l'intérieur de la bibliothèque municipale et des ressources du Collège. Il y a, dans la mesure du possible, des liens établis avec les programmes venant d'ailleurs;

Le fonctionnement du réseau collégial ontarien a aussi été comparé au réseau des CEGEP au Québec.

Un des participants à l'atelier a vivement critiqué l'expérience en général, soulignant le peu d'efforts accordés à la conscientisation des analphabètes et l'approche du bénévolat en particulier, soulignant que le projet finirait par être récupéré par "l'institution".

L'EXPERIENCE DU COLLEGE FRONTIERE

Le projet d'alphabétisation du Collège Frontière nous a été présenté par M. Claude Lavallée, coordonnateur du secteur francophone.

Il a été plus particulièrement question de la philosophie de base du Collège Frontière et dans ce sens, M. Lavallée nous a d'abord tracé un bref historique des opérations du Collège tout en insistant plus particulièrement sur les "frontières", qu'elles soient celles du territoire et/ou du changement personnel et social.

Profitant de l'occasion qui lui était donnée, M. Lavallée nous a fait lecture d'une partie d'un document d'orientation pour les ouvriers-enseignants du Collège, soit Apprendre et enseigner avec bon sens, de Marsha Forest (voir annexe III); ce texte se situe comme une approche réaliste du travail de conscientisation auprès des analphabètes, il est dans la ligne de pensée de Paolo Freire et des méthodes qui en découlent.

Il a par la suite été question du travail de Mlle Sylvie Carle au pénitencier fédéral de la Macaza auprès de quelques internes et de ses efforts pour répondre aux besoins immédiats des personnes, à partir de leur propre analyse de leur situation.

Les questions des participants ont permis à M. Lavallée de mieux préciser les activités du Collège:

- L'approche générale du Collège se situe au niveau de ce qui a été nommé une alternative simple et directe, c'est-à-dire que les personnes ressources du collège sont d'abord sur place, au sein des communautés.

- Le Collège intervient et veut intervenir auprès des syndicats dans le textile et il est financé dans ce sens par le CTC; les volontaires et/ou ouvriers-enseignants du Collège sont recrutés par publicité dans les universités et il y a, à ce niveau, un intérêt manifeste.

- Les deux tiers des activités du Collège sont financées par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration et en partie par le SAGMAI (Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit), un programme provincial qui relève du Conseil exécutif.

D'après M. Lavallée et suivant la philosophie de base du Collège, il y a autant de projets qu'il peut y avoir d'intervenants.

M. Lavallée a particulièrement insisté sur le prix reçu par le Collège, au mois de septembre 1977, de l'UNESCO pour travail méritoire en alphabétisation.

(Une chemise publicitaire du Collège Frontière a été remise à tous les participants. Comme elle est en anglais, nous ne l'avons pas donnée en annexe).

Guy Mercier

Atelier no: 4.2 L'EXPERIENCE DU COMITE DU PEUPLE (LONGUEUIL) ET CELLE DE LA MAISON ST. CHRISTOPHER (TORONTO)

Animateur: Pauline Gauvin

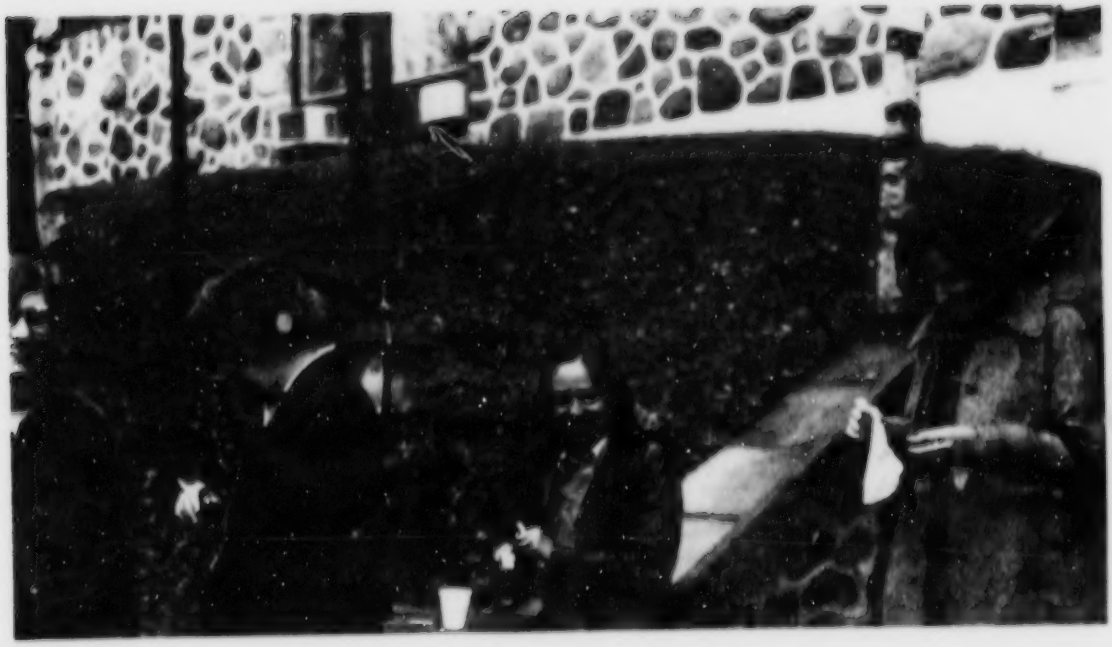
Secrétaire: Guy Mercier

Ressources:

- Maison St. Christopher:	Sydney Pratt, Naldi Nomez, Gabriella Castro, Patricio Urzua
- Comité du peuple:	Jean-Guy Boileau, Aline Jodoin-Lafortune
- CSR Chambly:	Marie-Denise Dubois, Michelle Trottier-Lapointe, Pierrette Lavoie

Nombre de participants: 26

Date: jeudi, 26 octobre 1978



L'EXPERIENCE DU COMITE DU PEUPLE DE LONGUEUIL

Cet exposé nous a permis de retracer l'évolution du projet para-institutionnel du Comité du peuple de Longueuil. Les intervenants du Comité du peuple, Jean-Guy Boileau et Aline Jodoin-Lafortune, ont fait l'historique de l'évolution du Comité à Longueuil, autant au niveau des relations du Comité avec le milieu et les autres groupes populaires qu'au niveau des efforts du Comité pour rejoindre les résidents assistés sociaux, ménagères et travailleurs à faibles revenus dans le cadre des activités de défense des droits des populations défavorisées.

Les représentants de la commission scolaire Chambly, Pierrette Lavoie, Marie-Denise Dubois et Michèle Trottier-Lapointe, nous ont fait l'historique de leur participation aux activités d'alphabétisation et des relations de la commission scolaire avec le Comité du peuple.

Il a été question des rôles de chacun, professeurs de la commission scolaire et intervenants-terrain ou moniteurs, par rapport au travail d'encadrement des activités d'alphabétisation. Par exemple, la tenue de réunions hebdomadaires des moniteurs, les réunions de cuisine avec les analphabètes, etc.

Les questions et remarques ont porté sur les difficultés de rejoindre les populations cibles, l'organisation concrète de la collaboration entre l'institution scolaire, le Comité du peuple et la population, les liens entre les efforts d'alphabétisation et l'approche dite de "conscientisation" de Paolo Freire par rapport à une lecture économico-politique du milieu d'intervention, lecture qui d'ailleurs n'a pas été faite de façon systématique.

La question du recrutement des assistés sociaux, les difficultés que cela comporte ainsi que l'expérience personnelle des personnes-ressources, ont mis en lumière la situation pénible qu'ont à supporter ceux qui veulent se prendre en charge ou collaborer à la prise en charge des autres, et cela surtout à cause des normes imposées par les systèmes de bien-être social et d'assurance chômage. A titre d'exemple, il a été question d'une entente négociée pour assurer la participation des bénéficiaires de l'assurance chômage à la CECM. La commission scolaire Chambly, quant à elle, n'a pas pu négocier d'entente à ce niveau. L'atelier a donc formulé la recommandation suivante:

AU COMITE INTERMINISTERIEL EDUCATION - TRAVAIL - BIEN-ETRE SOCIAL

La DGEA devrait négocier pour que les moniteurs bénévoles en alphabétisation, bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance chômage, ne voient pas leurs allocations coupées quand ils reçoivent des compensations monétaires remboursant les dépenses individuelles occasionnées par la participation à ces activités.

L'EXPERIENCE DU GROUPE D'ALPHABETISATION DE LA MAISON ST. CHRISTOPHER

Dans le cadre des activités de la Maison St. Christopher (Toronto) auprès des populations à majorité immigrante et opprimée, l'exposé a porté sur l'organisation concrète et les buts visés par la mise sur pied de sessions d'apprentissage de la langue seconde, dans ce cas, l'anglais, dont l'objectif avoué est l'amélioration du niveau de vie.

L'exposé a bien présenté, pour les participants, la situation précise de 300 femmes de ménage portugaises concentrées dans un édifice à bureaux de Toronto et celle des travailleurs de l'usine TIP TOP Tailers à Toronto.

des "étudiants" à la définition [illegible]
quotidienne et sur les efforts de [illegible]
de vie dans lequel ils évoluent. [illegible]
au moyen de montage de films par les [illegible]
dien, ont plu aux participants. [illegible]
choses, du "comment" avait été [illegible]
vités d'alphabétisation par la responsable de la Maison St. Christopher et des liens "avec" les [illegible] représentants de la ville de Lorraine et [illegible]

L'exposé de cette expérience a permis, comme dans d'autres ateliers, d'éclaircir un peu plus le long chemin entre la réponse aux besoins d'apprentissage, directs et/ou immédiats, des participants et la compréhension par les analphabètes du contexte économique et politique dans lequel ils évoluent.

Voici quelques-unes des questions posées par les participants et les réponses apportées par les différentes personnes-ressources de la Maison St. Christopher.

Q. Les participants acceptent-ils [illegible] sation" ?

R. Le premier objectif est d'apprendre à [illegible]

Q. Comment les permanents de la Maison ont-ils réussi à pénétrer dans les usines où ils ont des contrats d'enseignement ?

R. A l'occasion de luttes menées dans le cadre d'un effort de syndicalisation des employés.

Q. Comment faire le lien entre les cours d'anglais et une approche de "conscientisation" ?

R. Par l'approche directe des problèmes (qu'ils soient de l'ordre de l'apprentissage ou autre), c'est-à-dire l'identification et la solution d'un problème spécifique immédiat (voir annexe IV), on est amené à travailler sur les réponses indirectes, c'est-à-dire, la recherche des racines du problème soulevé.

Les représentants de la Maison St. Christopher ont aussi précisé comment étaient assurés leur financement et leur participation avec les différents syndicats et les agences communautaires. Il a, par le fait même, été question du partage des salaires entre les permanents de la Maison sur une base égalitaire selon le principe "nous ne pouvons enseigner aux autres ce que nous ne pratiquons pas nous-mêmes".

Le fait que cet exposé soit situé à la fin des ateliers du bloc IV n'a que mieux éclairci la distinction entre, d'une part, les institutions et/ou collèges qui permettent et qui favorisent le contact analphabètes-personnes-ressources dans l'optique de rendre des services plus efficaces et plus proches de la réalité quotidienne et, d'autre part, ceux qui interviennent en tant que comité et/ou groupe de pression dans une optique de changement social beaucoup plus évidente.

N.B. Voir l'annexe I pour les autres textes distribués par la Maison St. Christopher, ainsi qu'un article publié dans le recueil ALPHA 78.

Guy Mercier

RESUME DE LA REUNION PLENIERE

LE 27 OCTOBRE 1978, 14-16 h

Animateurs: Martin Forest,
Nicole Leblanc

Secrétaire: Denis Ledoux

PRESENTATION

Conformément au plan prévu par les organisateurs du Séminaire, la réunion plénière du vendredi après-midi s'est déroulée selon l'ordre du jour suivant:

- premièrement: communication des résultats des travaux des ateliers par les secrétaires d'ateliers;
- deuxièmement: formulation de recommandations ou remarques générales sur l'alphabétisation;
- troisièmement: évaluation du Séminaire.

Les résultats des travaux des ateliers apparaissent dans les pages qui précèdent. Le présent résumé ne couvre donc que les deuxième et troisième points de l'ordre du jour de la réunion plénière. Il est bref, de la même façon que l'était le temps imparti à ces deux points: environ 30 minutes à chacun. Enfin, détail technique: à cause de quelques imperfections de l'enregistrement, la fidélité du résumé des propos recueillis n'a pu être aussi haute que nous l'aurions souhaité.

RECOMMANDATIONS ET REMARQUES

Spontanément, la formulation de recommandations et de remarques générales sur l'alphabétisation a pris l'allure d'un échange, d'une discussion ouverte entre les participants au sujet principalement des deux questions suivantes:

- quelles sont les responsabilités de chacun des partenaires sur les actions d'alphabétisation, sur la définition de l'orientation de ces actions et sur la recherche dans ce domaine ?

- Quel doit être le programme prioritaire de développement de l'alphabétisation ?

La discussion s'est engagée suite aux recommandations formelles suivantes du premier intervenant.

Représentant d'une CSR:

Considérant,

QU'un analphabète est plus qu'un illettré,

QUE l'on ne peut dissocier l'analphabète de ses dépendances socio-économiques,

QUE la solution "alphabétisation" est plus qu'une solution de scolarisation académique,

QUE l'analphabète, dans son état, n'est pas un citoyen à part entière, au sens de la déclaration des droits de l'homme, canadien et québécois,

QUE des solutions débordant la scolarisation sont nécessaires,

il est proposé:

QUE la DGEA, après l'avoir identifié, ouvre un secteur spécifique de l'alphabétisation,

QUE la DGEA développe une politique spécifique offrant des solutions articulées plus larges que dans les autres secteurs,

QUE la DGEA coordonne et suscite la recherche pratique sur l'alphabétisation et la mise en commun des éléments de connaissance et de solutions,

QUE la DGEA et le MEQ collaborent avec les autres ministères confrontés aux cas d'analphabétisme, dans l'élaboration d'une politique de l'alphabétisation,

QUE la DGEA obtienne et mette à la disposition des organismes des budgets spécifiques pour l'alphabétisation, avec des normes plus souples, que dans les autres secteurs (par exemple, une norme 1/8).

Considérant que l'analphabétisme croît chez les jeunes, et en vue de le faire régresser,

QUE la DGEA, avec les autres directions générales du MEQ, étudie le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes et cherche à lui trouver des solutions.

Représentant d'une CSR:

Un peu dans la même veine, je souhaite que la DGEA donne réponse aux recommandations des divers ateliers, et ce rapidement, dans un proche avenir.

Représentant d'une CSR:

Les recommandations précédentes, quoique intéressantes sont pour le moins irréalisées. Leur poids est tellement grand qu'elles sont presque vouées à la non-réalisation. Je proposerais plutôt la création d'un comité de trois à quatre personnes qui scruterait ces recommandations, dégagerait celles qui paraissent les plus opérationnelles, ferait des choix. Je vous avertis cependant tout de suite que je ne tiens pas à faire partie de ce comité qui aura un sacré boulot.

Représentant de la DGEA:

Il n'est pas possible que le MEQ donne suite à court terme à ces recommandations. Ce que la DGEA peut cependant faire, c'est d'analyser ces propositions, de les distribuer dans le temps en termes d'hypothèses, de vous les envoyer et de recueillir votre "feed-back" sur cette distribution. Ce ne serait pas trop long.

Représentant d'une CSR:

Il y a une chose à tout le moins que je souhaite que la DGEA fasse: c'est de supporter les CSR impliquées dans des expériences en cours, et ce sur tous les plans. C'est une priorité.

Représentant d'une CSR:

Personnellement, je proposerais plutôt un vote de confiance à l'égard de la DGEA, sur sa capacité à se débrouiller avec les recommandations.

Représentant de la DGEA:

Ce Séminaire a certainement aidé la DGEA à mieux prendre conscience du problème de l'alphabétisation, s'y sensibiliser et y prendre intérêt. Mais les budgets étant ce qu'ils sont, je suis persuadé que la DGEA ne pourra pas consacrer à court terme d'autres fonds à l'alphabétisation. Ce qu'elle peut et veut faire, c'est cependant activer le dossier sous ses autres aspects.

Représentant de la DGEA:

Je tiens à rappeler que le développement de l'alphabétisation tombe aussi sous la responsabilité des CSR. Celles-ci ont le pouvoir d'établir des priorités qui favorisent ce développement.

Représentant d'une CSR:

Dans l'optique d'aider les praticiens de l'alphabétisation, je propose que le rapport du Séminaire fait par la DGEA contienne non seulement les recommandations des ateliers, mais aussi les diverses opinions exprimées, les discussions qui ont eu lieu, et ce afin de nous aider à redémarrer nos réflexions sur l'alphabétisation.

Représentant de la DGEA:

En réponse à cette intervention, je signale que le rapport du Séminaire sera rédigé dans les meilleurs délais. Il sera envoyé systématiquement à chacun d'entre vous. Les bandes magnétiques seront disponibles au Service des études et projets de la DGEA; il sera possible de les faire circuler ou reproduire.

Universitaire:

Il m'apparaît bizarre, anormal, que tout le rapport du Séminaire soit rédigé par la DGEA, que le soin de résumer, analyser, interpréter les discussions soit confié à la DGEA. Car, j'ai peur que ce rapport, encore plus que l'a fait le Séminaire, débouche sur une triple marginalisation:

- *tout d'abord la marginalisation de ceux qui ont été à l'origine, au départ de l'alphabétisation au Québec et qui n'auront et n'ont rien à voir avec la DGEA;*

- *deuxièmement, la marginalisation des analphabètes eux-mêmes, des adultes marginaux. On parle des CSR comme des meilleurs agents pour faire l'alphabétisation. C'est un peu aberrant, quand on sait que les CSR se sont d'abord préoccupées de l'éducation des enfants, peu de l'éducation des adultes et encore moins de l'éducation des adultes marginaux;*

- *troisièmement, la marginalisation de ceux qui ne sont rattachés ni aux CSR ni à la DGEA de quelque façon que ce soit, par exemple les immigrants.*

A tout le moins, je souhaite que la DGEA, en rédigeant le rapport du Séminaire, fasse le moins possible d'interprétations et préserve la substance des discussions qui se sont tenues pendant ces trois journées.

Représentant d'un organisme privé d'éducation populaire:

J'aimerais exprimer deux remarques. Premièrement, je suis surpris qu'on reproche au Séminaire de trop valoriser le rôle des CSR. Je rappelle que c'est depuis leur création, depuis 1965, que les CSR sont impliquées dans l'éducation des adultes et dans l'alphabétisation. Ce que je reprocherais plutôt au Séminaire, et c'est là ma deuxième remarque, c'est de ne pas avoir fait le lien entre l'éducation des jeunes et celle des adultes. L'intérêt de l'entreprise de l'alphabétisation dans les CSR, c'est précisément de pouvoir faire des liens entre l'alphabétisation des jeunes et l'alphabétisation des adultes, qui sont deux volets d'un même problème... (inaudible).

Représentant d'une CSR:

Comme celui qui vient de parler, je rappelle que la CECM intervient sous diverses formes (SEBAM, rattrapage, etc.) dans l'alphabétisation depuis 1964. Je veux aussi ajouter que je considère, sans négliger le rôle de la DGEA, que les CSR doivent et peuvent assumer d'importantes responsabilités dans le champ de l'alphabétisation.

EVALUATION DU SEMINAIRE

L'évaluation du Séminaire se fit en deux temps distincts:

- premièrement, évaluation du contenu;
- deuxièmement, évaluation de l'organisation.

Contenu

L'étape précédente, consacrée à la formulation de recommandations et de remarques, fournit déjà quelques éléments importants d'évaluation du Séminaire. L'un est positif ("le Séminaire a aidé la DGEA a mieux prendre conscience et intérêt du problème de l'alphabétisation"). Les deux autres expriment ou une critique négative ("le Séminaire a marginalisé les interventions privées, survalorisé le rôle des CSR") ou une attitude de réserve ("on n'a pas fait le lien entre l'éducation des jeunes et celle des adultes").

L'étape proprement dite d'évaluation du contenu du Séminaire n'a pas donné lieu comme précédemment à des discussions. Les jugements successifs qui y ont été formulés ont tous été positifs, parfois même élogieux. Les extraits suivants devraient suffire à illustrer cette satisfaction.

"Je repars avec la volonté de continuer et en sachant que mon effort est soutenu par d'autres. Je me sens plus libre de m'engager dans des échanges avec les autres praticiens de l'alphabétisation".

"Je suis très satisfait. Ca me réconforte. Je ne me sens plus perdu. J'espère toutefois recevoir davantage de support de la DGEA".

"Colloque sérieux, passionnant, qui s'imposait dans l'état actuel du dossier. Au nom des analphabètes de mon coin, je suis content".

"Très bon déblaiement de la question".

"J'ai apprécié la diversité des ateliers qui a permis de couvrir à peu près tous les aspects de l'analphabétisme et de l'alphabétisation".

"Il était temps que la DGEA s'y intéresse".

Organisation

L'évaluation de l'organisation du Séminaire a été aussi très brève. Elle a été très positive si l'on en juge par le fait qu'elle s'est terminée par une salve d'applaudissements adressés aux organisateurs du Séminaire. Les critiques, lorsqu'elles se sont exprimées, portaient sur des points particuliers de l'organisation; elles étaient souvent indirectes, en ce sens qu'elles prenaient souvent l'allure de suggestions pour un prochain séminaire plutôt que de reproches directs à celui qui se terminait.

Les quelques reproches particuliers, directs ou indirects, adressés à l'organisation du Séminaire furent les suivants:

"J'aurais aimé que certains ateliers se répètent; ils auraient été ainsi plus accessibles".

"Un prochain séminaire devrait démocratiser davantage sa publicité afin de permettre notamment aux professionnels des SEA de s'y rendre. L'information est filtrée et ne se rend pas toujours à la base".

"J'aimerais qu'on envisage la possibilité de tenir de tels séminaires la fin de semaine afin de pouvoir atteindre certains praticiens qui ne peuvent se dégager, par exemple les orthopédagogues".

"J'ai bien apprécié l'endroit physique. J'aurais cependant aimé qu'on dispose pendant le Séminaire d'agents ou de bulletins de liaison qui nous auraient informés sur le travail qui s'était effectué dans les autres ateliers".

"Les salles étaient trop petites. J'aurais apprécié qu'on puisse s'inscrire d'avance aux divers ateliers afin de faire des choix plus judicieux".

Le dernier commentaire sur l'organisation du Séminaire a été global et positif:

"Malgré certains petits détails, je considère que ce Séminaire a été une occasion de réfléchir très riche où ont été respectées les diverses tendances qui ont cours actuellement dans l'alphabétisation au Québec".

Mots de la fin de la réunion plénière, par Jean-Paul Hautecoeur

"Eh bien ! je vous remercie vivement et très chaleureusement d'être venus au Séminaire et de l'avoir créé. A l'origine il n'était qu'un plan; il est devenu une réalité vivante. Je ne suis pas personnellement intervenu dans l'évalutation; mais je tiens à vous dire que j'ai trouvé ça extrêmement riche et d'une très grande qualité. Je remercie donc tous les participants, je remercie en particulier les

secrétaires qui ont fait vraiment un très bon travail, les animateurs ainsi que les gens de l'extérieur qui sont venus comme personnes-ressources.

Personnellement je regrette un peu que ce colloque se soit préparé si rapidement et que notre échéancier ne nous ait pas donné le temps de nous assurer d'une bonne participation des gens qui sont en dehors du réseau scolaire, en particulier les groupes populaires. Il demeure dans la problématique essentielle de l'alphabétisation cette question de la déscolarisation qui est fondamentale. L'alphabétisation, au Québec, elle se fait dans les commissions scolaires, c'est vrai, elle va continuer là. Mais il reste que cette déscolarisation, elle peut se faire, c'est peut-être paradoxal, dans les commissions scolaires, mais elle doit aussi se faire en dehors des commissions scolaires, dans les groupes populaires. Les OVEP, les organismes volontaires d'éducation populaire n'étaient pas ici, et en ce qui me concerne je trouve ça regrettable.

Alors, suite à ce Séminaire il y a encore énormément de travail à faire. Je vous ai dit que vous aurez bientôt un rapport sur ce Séminaire. Face à toutes ces solutions, à toutes ces recommandations, je vous dis simplement que je suis au service de la recherche et qu'avant tout, "ma job", c'est de faire de la recherche. Pour l'instant, je vous rappelle qu'à la DGEA il n'y a pas de coordonnateur de l'alphabétisation. Il y a une personne sur le dossier de recherche; il y en a une autre qui s'occupe de la gestion de l'alphabétisation, mais aussi de... toutes sortes d'autres choses.

La qualité, la quantité, la richesse du travail qui s'est fait ici m'impressionnent et ça me donne un vertige incroyable par rapport aux ressources dont on dispose actuellement. Voilà... c'est tout."

L'ENSEMBLE DES RECOMMANDATIONS PRESENTEES EN ATELIERS ET EN SEANCE PLENIERE

Les recommandations qui suivent ont été émises, ou bien par des individus, ou bien par des groupes réunis en ateliers. Comme aucune de ces recommandations n'a été soumise au vote, elles sont présentées ici indépendamment de leur caractère individuel ou consensuel.

Toutes les recommandations émises en ateliers et enregistrées par les secrétaires, ont été reproduites. Des corrections n'ont été apportées que dans les cas où il y avait vice de forme.

I - METHODES ET OUTILS D'APPRENTISSAGE

1.

. *ETANT donné les carences en études sur la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage,*

. *ETANT donné le caractère souvent suffisant des opinions émises sur la condition des adultes analphabètes en particulier, par exemple, la prétendue relation étroite entre analphabétisme et pathologie individuelle,*

. *IL est proposé que les différents intervenants dans le domaine de l'alphabétisation révisent leurs positions qui conduisent à considérer que les analphabètes sont des déficients physiques ou mentaux.*

2. *IL est proposé que la DGEA établisse un bulletin de liaison à l'intention de tous les intervenants dans le domaine de l'alphabétisation et que le premier numéro comporte notamment une liste de tous les participants à ALPHA 78, avec mention de leurs activités spécifiques.*

3. *IL est proposé que les matériaux utilisés (les méthodes en particulier) pour l'alphabétisation soient révisés de la façon suivante:*

QU'ils soient proposés comme matériaux d'appoint expérimentaux,

QU'ils témoignent d'une démystification du langage écrit comme instrument unique de promotion sociale,

QU'ils fassent clairement état des relations socio-politiques que supposent nécessairement les textes,

QU'ils aient comme objectif le déclaisonnement des matières.

4. *ETANT donné que la conscientisation des analphabètes ne peut jamais se faire quand les formateurs ne sont pas conscientisés eux-mêmes,*

Il est proposé:

QUE ce critère, dans le choix des formateurs, prévale sur tout autre.

5. *QUE la DGEA favorise l'existence des stages de perfectionnement, dans les centres qui font de l'alphabétisation.*

6. *QU'elle mette les outils à la disposition des régionales en les publiant.*

QUE la DGEA rende disponible, pour septembre 1979, à toutes les CER, le matériel pédagogique en alphabétisation.

QU'elle organise des sessions d'information sur les différentes méthodes dans les milieux scolaires et autres.

7. *QU'à partir des expériences en cours, la DGEA coordonne avec les gens du milieu (analphabètes et personnes-ressources), une recherche qui précisera les conditions d'implantation d'un projet d'alphabétisation en milieu ouvert.*

8. *QUE la DGEA réalise ces deux dernières recommandations.*

9. *QU'une évaluation soit faite du présent Séminaire.*

10. *QUE des anciens étudiants soient invités à faire un témoignage sur leur expérience.*

QU'il y ait moins d'ateliers, que certains ne répètent.

11. *QUE les commissions scolaires prioritisent l'alphabétisation et soient conséquentes avec leur geste: augmentation des cours, des formateurs, des personnes-ressources, diffusion du matériel, etc.*

12. *QUE les analphabètes soient participants à l'élaboration, à la critique et à la correction du matériel didactique.*

13. *Que le matériel didactique soit d'abord expérimenté et évalué par les analphabètes eux-mêmes, y compris les aspects habituellement réservés aux professionnels.*

14. *QUE le ratio d'étudiants pour la formation de base soit de 1/5 à 1/8.*

II - L'ORGANISATION DES ACTIVITES D'ALPHABETISATION

1. *QUE soit favorisée l'utilisation des médias de masse pour faciliter l'accès aux activités d'alphabétisation.*

2. *QU'au Gouvernement on effectue une recherche pour savoir comment le système scolaire génère encore l'analphabétisme.*

3. *QUE soit développée une opération de perfectionnement des formateurs et gestionnaires dans le secteur de l'alphabétisation.*

4. *QUE soit formé, à court terme, un Comité provincial de travail qui soit représentatif des intervenants en alphabétisation.*

III - L'ALPHABETISATION DES MINORITES

A. Les immigrants*

1. *L'ATELIER recommande que l'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.*

2. *L'ATELIER propose qu'une équipe de recherche composée de membres de la DGEA, du ministère de l'Immigration et des intervenants du milieu analyse en profondeur les besoins de formation des immigrants, propose des méthodes et outils plus adéquats à ce type de formation et se penche sur les problèmes posés par l'hétérogénéité des clientèles d'immigrants qui fréquentent les classes d'accueil.*

3. *L'ATELIER propose également sur le plan des budgets:*

   a) *Qu'il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation;*

   b) *Qu'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques;*

   c) *Que se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernés.*

---

* *La formulation finale de ces recommandations est celle du secrétaire d'ateliers. Elle est conforme au sens des recommandations, sinon à la lettre.*

4. *L'ATELIER - et cela est très important - croit que les minorités ethniques doivent être les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants, parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil.*

5. *Enfin, l'ATELIER souhaite qu'on multiplie les lieux d'échange et d'information de façon à permettre, à ceux qui travaillent dans les mêmes champs, de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage.*

B. *Les déficients mentaux*

6. *Considérant les besoins des organismes en matière*

- *d'outils pédagogiques,*
- *de journées d'étude régulières sur le sujet,*
- *de références documentaires sur les expériences relatives au sujet,*
- *de support professionnel,*
- *de normes spécifiques,*
- *d'aide à l'organisation de la formation dans ce secteur,*

nous recommandons:

QUE la DGEA détermine l'alphabétisation chez les déficients mentaux comme une des priorités.

QUE la DGEA opérationalise la recommandation dans l'allocation des ressources humaines, matérielles et financières.

C. *Les détenus*

L'analphabète en milieu carcéral n'est pas différent des autres types d'analphabètes mais les activités d'alphabétisation, étant donné les contraintes propres à ce milieu, se vivent différemment d'ailleurs.

7. *En conséquence, l'atelier recommande que des travaux de recherche menés par la DGEA dans le domaine de l'alphabétisation en milieu carcéral soient faits en étroite collaboration avec les partenaires en présence (institutions et formateurs).*

8. *L'atelier attire l'attention sur "l'expérience de Laval" qui semble avoir apporté des résultats satisfaisants dans le domaine de la formation professionnelle et souhaite un élargissement de cette expérience.*

9. *Il y aurait lieu d'entreprendre la sensibilisation des responsables, à tous les paliers, des institutions carcérales pour qu'ils arrivent à considérer la formation en milieu carcéral comme un facteur essentiel de réinsertion sociale des ex-détenus.*

10. *QUE la DGEA ait un plan de formation en milieu carcéral incluant les budgets nécessaires pour le réaliser, et cela en concertation avec le ministère des Affaires sociales.*

IV - QUELQUES EXPERIENCES D'ALPHABETISATION

Au Comité interministériel Education - Travail - Aide sociale: la DGEA devrait négocier pour que les moniteurs bénévoles en alphabétisation, bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance chômage, ne voient pas leurs allocations coupées quand ils reçoivent des compensations monétaires remboursant les dépenses individuelles occasionnées par la participation à ces activités.

V - LA SEANCE PLENIERE

1. *Considérant:*

QU'un analphabète est plus qu'un illettré,

QUE l'on ne peut dissocier l'analphabète de ses dépendances socio-économiques,

QUE la solution "alphabétisation" est plus qu'une solution de scolarisation académique,

QUE l'analphabète, dans son état, n'est pas un citoyen à part entière, au sens de la déclaration des droits de l'homme, canadien et québécois,

QUE des solutions débordant la scolarisation sont nécessaires,

il est proposé:

QUE la DGEA, après l'avoir identifié, ouvre un secteur spécifique de l'alphabétisation.

QUE la DGEA développe une politique spécifique offrant des solutions articulées plus larges que dans les autres secteurs.

QUE la DGEA coordonne et suscite la recherche pratique sur l'alphabétisation et la mise en commun des éléments de connaissance et de solutions.

QUE la DGEA et le MEQ collaborent avec les autres ministères confrontés aux cas d'analphabétisme, dans l'élaboration d'une politique de l'alphabétisation.

QUE la DGEA obtienne et mette à la disposition des organismes des budgets spécifiques pour l'alphabétisation, avec des normes plus souples que dans les autres secteurs (par exemple, une norme 1/8).

5. *Considérant que l'analphabétisme croît chez les jeunes, et en vue de le faire régresser,*

QUE la DGEA, avec les autres directions générales du MEQ, étudie le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes et cherche à lui trouver des solutions.

3. *QUE la DGEA donne réponse aux recommandations des divers ateliers, et ce rapidement, dans un proche avenir.*

4. *Les recommandations précédentes, quoique intéressantes sont pour le moins irréalistes. Leur poids est tellement grand qu'elles sont presque vouées à la non-réalisation. Je proposerais plutôt la création d'un comité de trois à quatre personnes qui scruterait ces recommandations, dégagerait celles qui paraissent les plus opérationnelles, ferait des choix.*

5. *Il n'est pas possible que le MEQ donne suite à court terme à ces recommandations. Ce que la DGEA peut cependant faire, c'est d'analyser ces propositions, de les distribuer dans le temps en termes d'hypothèses, de vous les envoyer et de recueillir votre "feed-back" sur cette distribution. Ce ne serait pas trop long.*

6. *Il y a une chose à tout le moins que je souhaite que la DGEA fasse: c'est de supporter les CSR impliquées dans des expériences en cours, et ce, sur tous les plans. C'est une priorité.*

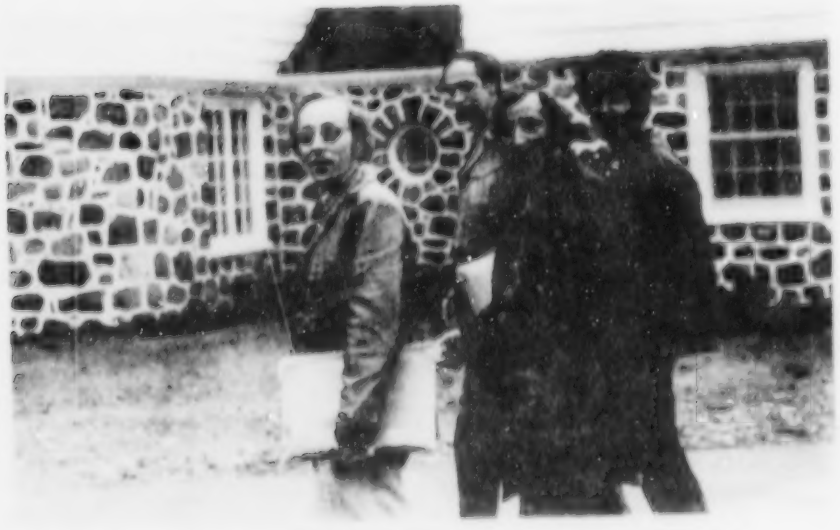
7. *Personnellement, je proposerais plutôt un vote de confiance à l'égard de la DGEA, sur sa capacité à se débrouiller avec les recommandations.*

8. *Dans l'optique d'aider les praticiens de l'alphabétisation, je propose que le rapport du Séminaire fait par la DGEA contienne non seulement les recommandations des ateliers, mais aussi les diverses opinions exprimées, les discussions qui ont eu lieu, et ce afin de nous aider à redémarrer nos réflexions sur l'alphabétisation.*

9. *Il m'apparaît bizarre, anormal, que tout le rapport du Séminaire soit rédigé par la DGEA, que le soin de résumer, analyser, interpréter les discussions soit confié à la DGEA. Car j'ai peur que ce rapport, encore plus que l'a fait le Séminaire, débouche sur une triple marginalisation:*

- *tout d'abord la marginalisation de ceux qui ont été à l'origine, au départ de l'alphabétisation au Québec et qui n'avaient et n'ont rien à voir avec la DGEA;*
- *deuxièmement, la marginalisation des analphabètes eux-mêmes, des adultes marginaux. On parle des CSR comme des meilleurs agents pour faire l'alphabétisation. C'est un peu aberrant, quand on sait que les CSR se sont d'abord préoccupées de l'éducation des enfants, peu de l'éducation des adultes et encore moins de l'éducation des adultes marginaux;*
- *troisièmement, la marginalisation de ceux qui ne sont rattachés ni aux CSR ni à la DGEA de quelque façon que ce soit, par exemple les immigrants.*

A tout le moins, je souhaite que la DGEA, en rédigeant le rapport du Séminaire, fasse le moins possible d'interprétations et préserve la substance des discussions qui se sont tenues pendant ces trois journées.



UNE SYNTHESE THEMATIQUE DES RECOMMANDATIONS

1. POUR UNE POLITIQUE DE L'ALPHABETISATION

Il est proposé:

- *QUE la DGEA développe une politique spécifique offrant des solutions articulées plus larges que dans les autres secteurs.*

- *QUE la DGEA et le MEQ collaborent avec les autres ministères confrontés aux cas d'analphabétisme, dans l'élaboration d'une politique de l'alphabétisation.*

- *QUE soit formé, à court terme, un Comité provincial de travail qui soit représentatif des intervenants en alphabétisation.*

- *QU'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.*

- *QUE la DGEA détermine l'alphabétisation chez les déficients mentaux comme une priorité et qu'elle opérationalise cette recommandation dans l'allocation des ressources humaines, matérielles et financières.*

- *QUE la DGEA ait un plan de formation en milieu carcéral incluant les budgets nécessaires pour le réaliser, et cela en concertation avec le ministère des Affaires sociales.*

2. DEVELOPPEMENT DES RELATIONS DGEA/CSR, ORGANISMES

- *QUE la DGEA supporte les CSR impliquées dans des expériences en cours, et ce sur tous les plans: c'est une priorité.*

- *QUE la DGEA obtienne et mette à la disposition des organismes des budgets spécifiques pour l'alphabétisation avec des normes plus souples que dans les autres secteurs (ex.: une norme professeur/étudiants de 1/8).*

- *QUE les CSR priorisent l'alphabétisation et soient conséquentes avec leur geste (ex.: augmentation des cours, des formateurs, des personnes-ressources, diffusion du matériel, etc.)*

- *QUE la DGEA mette les outils à la disposition des régionales en les publiant,*
  QU'elle rende disponible, pour septembre 1979, à toutes les CSR, le matériel pédagogique en alphabétisation,
  QU'elle organise des sessions d'information sur les différentes méthodes dans les milieux scolaires et les autres.

- *QUE la DGEA établisse un bulletin de liaison à l'intention de tous les intervenants dans le domaine de l'alphabétisation et que le premier numéro comporte notamment une liste de tous les participants à ALPHA 78, avec mention de leurs activités spécifiques.*

- *QUE les minorités ethniques soient les premières à être consultées dans la mise en oeuvre de toute activité d'alphabétisation des immigrants parce que ce sont elles qui connaissent le mieux les problèmes de la société d'origine de l'immigrant et ses difficultés d'insertion dans la société d'accueil.*

- *QUE, sur le plan des budgets,*

  a) *Il en soit alloué directement aux CSR pour développer spécifiquement des activités d'alphabétisation,*

  b) *QU'il y ait des budgets octroyés directement aux communautés ethniques,*

  c) *QUE se développe une plus grande concertation entre les organismes, les institutions et les communautés ethniques concernées.*

- *Il y aurait lieu d'entreprendre la sensibilisation des responsables, à tous les paliers, des institutions carcérales pour qu'ils arrivent à considérer la formation en milieu carcéral comme un facteur essentiel de réinsertion sociale des ex-détenus.*

- *L'atelier sur l'alphabétisation des détenus attire l'attention sur "l'expérience Laval" qui semble avoir apporté des résultats satisfaisants dans le domine de la formation professionnelle et il souhaite un élargissement de cette expérience.*

- *La DGEA devrait négocier, auprès du Comité interministériel Education - Travail - Aide sociale, pour que les moniteurs bénévoles en alphabétisation bénéficiant de l'aide sociale ou de l'assurance chômage, ne voient pas leurs allocations coupées quand ils reçoivent des compensations monétaires remboursant les dépenses individuelles occasionnées par la participation à ces activités.*

3. AMELIORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE

- *QUE les matériaux utilisés (les méthodes en particulier) pour l'alphabétisation soient révisés de la façon suivante:*

- *QU'ils soient proposés comme matériaux expérimentaux d'appoint.*

- *QU'ils témoignent d'une démystification du langage écrit comme instrument unique de promotion sociale.*

- *QU'ils fassent clairement état des relations sociopolitiques que supposent nécessairement les textes.*

- *QU'ils aient comme objectif le déloisonnement des matières.*

- *QUE les analphabètes soient participants à l'élaboration, à la critique et à la correction du matériel didactique.*

- *QUE le matériel didactique soit d'abord expérimenté et évalué par les analphabètes eux-mêmes, y compris les aspects habituellement réservés aux professionnels.*

- *QUE soit favorisée l'utilisation des médias de masse pour faciliter l'accès aux activités d'alphabétisation.*

4. FORMATION DES FORMATEURS

- *QUE soit développée une opération de perfectionnement des formateurs et gestionnaires dans dans le secteur de l'alphabétisation.*

- *QUE la DGEA favorise l'existence de stages de perfectionnement, dans les centres qui font de l'alphabétisation, pour les formateurs qui le désirent.*

- *Etant donné que la conscientisation des analphabètes ne peut jamais se faire quand les formateurs ne sont pas conscientisés eux-mêmes,*

  il est proposé que ce critère, dans le choix des formateurs, prévale sur tout autre.

- *Etant donné les carences en études sur la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage,*

  étant donné le caractère souvent suffisant des opinions émises sur la condition des adultes analphabètes, en particulier, par exemple, la prétendue relation étroite entre analphabétisme et pathologie individuelle,

  il est proposé

  QUE les différents intervenants dans le domaine de l'alphabétisation révisent leurs positions qui conduisent à considérer que les analphabètes sont des déficients physiques ou mentaux.

5. RECHERCHE

- *QU'au Gouvernement on effectue une recherche pour savoir comment le système scolaire génère encore l'analphabétisme.*

  Considérant que l'analphabétisme croît chez les jeunes, et en vue de le faire régresser,

- *QUE la DGEA, avec les autres directions générales du MEQ, étudie le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes et cherche à lui trouver des solutions.*

- *QUE la DGEA coordonne et suscite la recherche pratique sur l'alphabétisation et la mise en commun des éléments de connaissance et de solutions.*

- *QU'à partir des expériences en cours, la DGEA coordonne avec les gens du milieu (analphabètes et personnes-ressources) une recherche qui précisera les conditions d'implantation d'un projet d'alphabétisation en milieu ouvert.*

- *QU'une équipe de recherche, composée de membres de la DGEA, du ministère de l'Immigration et des intervenants du milieu, analyse en profondeur les besoins de formation des immigrants, propose des méthodes et outils plus adéquats à ce type de formation et se penche sur les problèmes posés par l'hétérogénéité des clientèles d'immigrants qui fréquentent les classes d'accueil.*

- *QUE des travaux de recherche, menés par la DGEA dans le domaine de l'alphabétisation en milieu carcéral, soient faits en étroite collaboration avec les partenaires en présence (institutions et formateurs).*

6. SUR LE SEMINAIRE ET LES SUITES

- *QU'une évaluation soit faite du présent Séminaire.*

- *Qu'en une prochaine occasion, des anciens étudiants soient invités à faire un témoignage sur leur expérience.*

- *QU'il y ait moins d'ateliers; que certains se répètent.*

- *QUE la DGEA donne réponse aux recommandations des divers ateliers, et ce rapidement, dans un proche avenir.*

- *QUE soit créé un comité de trois à quatre personnes qui acheminerait les recommandations, dégagerait celles qui paraissent les plus opérationnelles, ferait des choix.*

- *QUE la DGEA analyse les propositions, les distribue dans le temps en termes d'hypothèses et sollicite des participants un "feed-back" sur cette distribution.*

- *QU'un vote de confiance à l'égard de la DGEA soit passé, sur sa capacité de se débrouiller avec les recommandations.*

- *QUE le rapport du Séminaire fait par la DGEA contienne non seulement les recommandations des ateliers, mais aussi les diverses opinions exprimées, les discussions qui ont eu lieu, et ce afin d'aider les participants à redémarrer leurs réflexions sur l'alphabétisation.*

- *QUE la DGEA, en rédigeant le rapport du Séminaire, fasse le moins possible d'interprétations et préserve la substance des discussions qui se sont tenues pendant ces trois journées.*

- *QU'on multiplie les lieux d'échange et d'information, de façon à permettre à ceux qui travaillent dans les mêmes champs de communiquer leurs expériences ou les techniques inventées pour résoudre les difficultés d'apprentissage.*

LISTE DES PARTICIPANTS

Guy Amyot, formateur
C.S.R. Valleyfield
326-A, Montcalm
VALLEYFIELD, Qué.
371-6791

René Baillargeon, coordonnateur
C.S.R. Estrie
2955, boul. Université
SHERBROOKE, Qué.
565-3718

Gisèle Beaudet, professeur
C.E.C.M.
5335, Bannantyne
VERDUN, Qué.

Paul Bélanger, directeur
I.C.E.A.
506 est, rue Ste-Catherine
Suite 800
MONTREAL, Qué.
842-2766

Roland Bélanger, directeur
Service des études et projets
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-5267

Thérèse Bergeron, conseiller
Cabinet du Ministre
875, Grande-Allée est
Edifice "H" - 2e étage
QUEBEC, Qué.
643-5280

Pierre Blouin, responsable SEAPAC
C.S.R. Jean-Talon
900, place de la Sorbonne
CHARLESBOURG, Qué.
626-2154

Jean-Guy Boileau, moniteur
Comité du Peuple
C.S.R. Chambly
1217, Quinn
LONGUEUIL, Qué.
651-3234

Raymond Boyer
Ligue des droits de l'homme
2114, St-André
MONTREAL, Qué.

Murielle Brault, professeur
C.S.R. Valleyfield
397, Danis
VALLEYFIELD, Qué.

Sylvie Carle, ouvrière-enseignante
Collège Frontière
Institution La Macaza
SS 200 - Maison 85
L'ANNONCIATION, Qué.
275-5284

Madeleine Carmel, professeur
C.E.C.M.
5747, Charlemagne
MONTREAL, Qué.

Renée Faucher Carpentier
Agent de recherche
Service des études et projets
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-5267

Gabriela Castro, animateur
St. Christopher's House
794 Dovercourt Road
TORONTO, Ont.
533-1292

Suzanne Chalifour
Conseiller d'orientation
C.S.R. Meilleur
57, rue Court
GRANBY, Qué.
372-0221 Ext. 73

Oscar Chamberland, directeur
C.S.R. Bas St-Laurent
320 est, rue St-Germain
RIMOUSKI, Qué.
723-9268

Raymonde Chaumont, professeur
C.S.R. Lac Témiscamingue
C.P. 943 - Route 101
VILLE-MARIE
Ctê Témiscamingue, Qué.

Jeanne Chenard, professeur
C.S.R. Mauricie
2166, ave Georges
SHAWINIGAN
Ctê St-Maurice, Qué.
537-9764

Sylvie Malaison Chouinard
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service des programmes et examens
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-6212

Thérèse Clermont, enseignante
C.E.C.M. - SEBAM
4325, de Cadillac
MONTREAL, Qué.
259-9505

Yves Cloutier, conseiller pédagogique
C.S.R. Jérôme Le Royer
275, des Cèdres
Duvernay est
LAVAL, Qué.

Roland Connolly, conseiller pédagogique
C.S.R. Saint-Jérôme
636, Joseph Fortier
ST-JEROME, Qué.
436-6012

Micheline Coossa
Responsable - Matière à l'élémentaire
C.S.R. Chambly
1295, chemin de Chambly
LONGUEUIL, Qué.
670-3130

Janine Coutu
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service de l'organisation des enseignements
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-2701

Jacques Couture, directeur
Service de l'organisation
des enseignements
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-2701

Judith Couture, coordonnatrice
Centrart Inc.
2875, de la Rivière
VILLE DE LA BAIE, Qué.
544-3791

Louise Crépeau, professeur
C.S.R. Saint-Jérôme
837, 12e Rue
ST-ANTOINE DES LAURENTIDES, Qué.
432-9347

Paul Dejean, responsable
Communauté des Haïtiens de Montréal
3878, rue St-Hubert
MONTREAL, Qué.
849-7025

André Delisle, directeur
C.S.R. Davignon
112, rue John
COWANSVILLE
Cté Missisquoi, Qué.
263-5555

Renée Delisle, alphabétisation
C.S.R. Davignon
231, Principale
COWANSVILLE
Cté Missisquoi, Qué.
263-1602

Jean-Claude Delorme
Professeur en pédagogie
Ministère de l'Immigration du Québec
355, McGill
MONTREAL, Qué.
873-3663

Micheline Desjardins, agent de recherche
Conseil du statut de la femme
4931, rue Coronet - #21
MONTREAL, Qué.

Marie-José DesRochers, professeur
C.S.R. Deux-Montagnes/Blainville
376, place Ducharme - #6
ST-EUSTACHE, Qué.
472-5949

Robert Diamant, directeur général adjoint
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-3442

Marius Dion, étudiant en andragogie
Communauté Saint-Jean
2715, chemin de la Côte Ste-Catherine
MONTREAL, Qué.
733-9520

ou Fraternité Saint-Dominique
B.P. 946 - Kigali - RWANDA

Michel Doré
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service des programmes et examens
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-7540

Monique Doucet, professeur
C.S.R. Valleyfield
196, Rang du six
STE-BARBE
Cté Huntingdon, Qué.

Molière Estinvil, professeur
Communauté des Haïtiens de Montréal
3878, rue St-Hubert
MONTREAL, Qué.
849-7025

Marie-Denise Dubois, professeur
C.S.R. Chambly
1714, Cartier
MONTREAL, Qué.
526-1792

Jocelyne Fafard, professeur
C.S.R. Les Ecores
4710, St-François
Duvernay
VILLE DE LAVAL, Qué.
661-3784

Ghislaine Dubec, professeur
C.S.R. Châteauguay
173, St-Louis
BEAUHARNOIS, Qué.
429-7686

Julio Fernandez, animateur
Centre Portugais de référence - Montréal
7510, Tessier
EROSSARD, Qué.

André Dugas, professeur
Université du Québec à Montréal
B.P. 8888
MONTREAL, Qué.

Martin Forest
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service de l'organisation des enseignements
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-2701

Guy Dumas, animateur
C.S.R. Jean-Talon
C.P. 28
LAC-BEAUPORT, Qué.
626-2154

Herman Francoeur, coordonnateur
C.S.R. Bas St-Laurent
320 est, rue St-Germain
RIMOUSKI, Qué.
723-9268

Roger Emmenecker, directeur
C.S.R. Les Ecores
500, boul. d'Auteuil
Duvernay
VILLE DE LAVAL, Qué.
661-4560

Richard Fréchette
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service de l'organisation des enseignements
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-2701

Aloyse Freitag
Professeur en pédagogie
Ministère de l'Immigration du Québec
355, McGill
MONTREAL, Qué.
873-5636

Paulyne Gauvin
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service de l'organisation des enseignements
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "C" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-6565

Estelle Gagnon, enseignante
Education des adultes
3335, place Richelieu
SHAWINIGAN SUD
Cté St-Maurice, Qué.
537-1015

Marie Gervais
Directeur des services professionnels
Centres Marronniers Inc.
5695, ave des Marronniers
MONTREAL, Qué.
255-4026

Carole Gaudet, enseignante
C.S.R. Lac Témiscamingue
23, Byrne
TEMISCAMINGUE, Qué.
627-9622

Y. Robert Girard, formateur
C.E.C.M.
1261 est, boul. St-Joseph - #3
MONTREAL, Qué.
526-6490

Laurent Gaudet, animateur
M.E.Q. - D.G.E.A. - E.A.D.
519, chemin St-Robert
ST-ROBERT
Cté Richelieu, Qué.
873-3537

Jean Arthur Girardot, directeur adjoint
Institut de Cowansville
R.R. 1 - C.P. 5000
COWANSVILLE
Cté Missisquoi, Qué.
263-3073

Andrée Gauthier, formateur
C.S.R. St-Jérôme
1 - 40^{e} Boulevard
LESAGE, Qué.
224-4176

Thérèse Gravel, enseignante
C.S.R. Mauricie
2595, ave St-Alexis
SHAWINIGAN, Qué.
539-6582

Christiane La Rocque Gauthier
Etudiante andragogie
Université de Montréal
20, Beloeil
OUTREMONT, Qué.
272-2491

Jean-Marie Guy, conseiller en orientation
C.S.R. Jean-Talon
117, boul. St-Vincent
STE-FOY, Qué.
872-4576

Pierre Hardy
Conseiller d'orientation
C.S.R. De Tilly
Centre d'Accueil et Références
1100, Lavigerie, (Roulotte)
STE-FOY, Qué.
657-3452 ou 2120

Louise E. Harris
Education/Organisation communautaire
Collège Algonquin
2004, prem. Sharel
OTTAWA, Ont.

Jean-Paul Hautecoeur
Agent de recherche
Service des études et projets
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-5267

Florent Hince, directeur
C.S.R. Lignery
1250, boul. Ste-Elisabeth
LAPRAIRIE, Qué.
659-9181

Robert Jacques, responsable SEAPAC
C.S.R. Mauricie
893, rue Hemlock
SHAWINIGAN, Qué.
536-5663

Jacques Labelle, directeur de secteur
C.E.C.M.
10770, Laverdure
MONTREAL, Qué.
381-2321

Lise Lachance, animateur
M.E.Q. - D.G.E.A. - E.A.D.
600, Fullum - 8e étage
MONTREAL, Qué.
873-3537

André Lacombe, conseiller pédagogique
C.S.R. Valleyfield
102, St-Joseph
VALLEYFIELD, Qué.

Aline Jodoin Lafortune, moniteur
C.S.R. Chambly
1720, Valade - #2
LONGUEUIL, Qué.
468-0899

Christiane Lalonde, enseignante
F.P.E. - Montréal
4727, Fulton - #1
MONTREAL, Qué.
737-4883

Antoine Landry, recherchiste
F.P.E. - Outaouais
115, Carillon
HULL, Qué.
771-3240

Bernard G. Langlais, conseiller pédagogique
C.S.R. Davignon
Centre de formation des adultes
Boul. Davignon
COWANSVILLE
Ctê Missisquoi, Qué.
263-1505

Micheline Laperrière, animateur
Carrefour d'éducation populaire
2370, Royal
POINTE ST-CHARLES, Qué.
931-4086

Michèle Lapointe, professeur
C.S.R. Chambly
268, Jean Désy
BOUCHERVILLE, Qué.
655-2363

Clémence Laroche, enseignante
C.S.R. Vieilles-Forges
3235, rue Provencher
TROIS-RIVIERES, Qué.
374-1294

Jocelyne Laurin, S.G.M.E.
613, St-Laurent
ST-ETIENNE
Cté Beauharnois, Qué.
429-4385

Claude Lavallée, coordonnateur
Collège Frontière
3465, Durocher - 3e étage
MONTREAL, Qué.
281-1053

Roland Lavoie, animateur
C.S.R. Baie-des-Chaleurs
NOUVELLE
Cté Bonaventure, Qué.

Gisèle Painchaud LeBlanc, professeur
Université de Montréal - Andragogie
C.P. 6203 - Succ. A
MONTREAL, Qué.
343-7245

Nicole Leblanc
M.E.Q. - D.G.E.A. - E.A.D.
600, Fullum - 8e étage
MONTREAL, Qué.
873-3537

Pierre Leclerc, directeur
Service des programmes et examens
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-6212

Denis Ledoux, agent de recherche
Service des études et projets
M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 23e étage
QUEBEC, Qué.
643-5267

Robert Lemieux, directeur
C.S.R. Vieilles-Forges
3195, de Souligny
TROIS-RIVIERES, Qué.
376-3054

Kateri Lescop, linguiste
2016, Perham - #6
MONTREAL, Qué.
733-3040

Denise Dumas Lussier, professeur
C.S.R. Valleyfield
317, Taillefer - #2
VALLEYFIELD, Qué.
371-7340

José Maillot, anthropologue
C.P. 85
ST-BENOIT, Qué.

André Marchand coordonnateur
C.S.R. Jérôme Le Royer
550, 53e Avenue
POINTE-AUX-TREMBLES, Qué.
642-9520

Guy Marcoux, conseiller pédagogique
C.S.R. St-Jérôme
153, Théoret
ST-JEROME, Qué.
432-2247

Francine Martin, ouvrière-enseignante
Collège Frontière
3465 Durocher - 3e étage
MONTREAL, Qué.
281-1053

Marie-Paule Mattice, coordonnateur
Collège Algonquin
4587, Carrington St.
OTTAWA, Ont.

Pierre Mathieu, sociologue
Université Laval
592, boul. Langelier
QUEBEC, Qué.
524-8766

Guy Mercier
Conseiller en sciences de l'éducation
S.E.A.P.A.C. - M.E.Q. - D.G.E.A.
1035, Lachevrotière
Edifice "G" - 21e étage
QUEBEC, Qué.
643-6378

Jeannine Moreau, enseignante
C.S.R. Lac Témiscamingue
64, 3e Avenue
TEMISCAMINGUE, Qué.
627-3792

Denis Morin, conseiller en orientation
C.S.R. Orléans
645-A, ave du Cénacle
BEAUPORT, Qué.
663-2951

Rock Nadeau, directeur
C.S.R. Grand-Portage
40, Dumas
RIVIERE-DU-LOUP, Qué.
862-8323

Nomez Naldi, animateur
St. Christopher's House
794, Dovercourt Road
TORONTO, Ont.
533-1292

Claude Nappert, directeur
C.S.R. Chambly
1295, chemin de Chambly
LONGUEUIL, Qué.
670-3130 poste 39

Jeanne Olafson
Collège Frontière
Poste restante
SAWYERVILLE, Qué.

Emile Ollivier, professeur
Université de Montréal
58, Stirling
LASALLE, Qué.
363-1167 ou 343-5986

Sami A. Oscoff
Conseiller pédagogique
C.S.R. Long-Sault
212, Wilson
LACHUTE, Qué.
562-8841

Denis Ouellet, professeur
C.S.R. Jean-Talon
2468, chemin Demers
BERNIERES, Qué.
831-0997

Monique Ouellette
Chargée de projet
I.C.E.A.
506 est, rue Ste-Catherine
Suite 800
MONTREAL, Qué.
842-2766

Jean-Marc Poulin, conseiller pédagogique
C.S.R. Estrie
2964, chemin Champigny
SHERBROOKE, Qué.
565-3954

Sydney Pratt, animateur
St. Christopher's House
P.O. Box 433 - Station E
TORONTO, Ont
533-1292

André Rivard, conseiller pédagogique
C.S.R. Deux-Montagnes/Blainville
C.P. 298
ST-EUSTACHE
Cité des Deux-Montagnes, Qué.

José Rodriguez
Directeur services professionnels
Centres Marronniers Inc.
8000, Notre-Dame ouest
MONTREAL, Qué.
364-2280

Ginette Roy, conseiller andragogique
C.S.R. Chambly
1295, chemin de Chambly
LONGUEUIL, Qué.
670-3130

Fernand Serre, directeur
Bureau de la formation personnelle et sociale
C.E.C.M.
3737 est, rue Sherbrooke
MONTREAL, Qué.

Richard Settano, professeur
C.E.C.M.
1370, rue Hennessy
Chomedey
VILLE DE LAVAL, Qué.

François Tremblay, conseiller en orientation
C.S.R. De Tilly
Centre d'Accueil et Références
1100, Lavigerie
STE-FOY, Qué.

Victoire Simoneau, enseignante
C.E.C.M.
5991, Chabot
MONTREAL, Qué.

Armand Trépanier, coordonnateur
C.S.R. Vieilles-Forges
1045, Viger
TROIS-RIVIERES, Qué.
376-0426

Pierrette Ste-Marie
Directeur adjoint
C.S.R. Chambly
2500, Berlioz
BROSSARD, Qué.
678-2200

Patricio Urzua, animateur
St. Christopher's House
794, Dovercourt Road
TORONTO, Ont.
533-1292

Georges Stoycheff, directeur adjoint
C.S.R. Vieilles-Forges
158, Morrissette
CAP-DE-LA-MADELEINE, Qué.
379-4502

Robert Verge, cinéaste
O.N.F. - Publiciné
254, Berlioz - #210
VERDUN, Qué.
766-5620

Lise Thériault, enseignante
C.E.C.M.
1215, boul. Alexis-Nihon - #217
Ville St-Laurent
MONTREAL, Qué.
336-1014

Diane Vincent, enseignante
C.E.C.M.
6327, P.E. Lamarche
ST-LEONARD, Qué.

Ghislain Touzin, conseiller pédagogique
C.S.R. Lac Témiscamingue
Case postale 968
VILLE MARIE, Qué.
629-2937

Serge Wagner, professeur
U.Q.A.M.
B.P. 8888
MONTREAL, Qué.
282-6866

Doris Weber, animateur pédagogique
Ministère de l'Immigration du Québec
355, McGill
MONTREAL, Qué.
873-5636

ANNEXE I

1. ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS D'ALPHABETISATION,
par l'Equipe d'alphabétisation St. Christopher House, Toronto

2. CADRE D'ANALYSE.

3. ALPHABETISER ET LIRE: la question du langage

(Tous ces textes sont traduits de l'anglais)

1. ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS D'ALPHABETISATION

Ce diaporama, préparé par le "Literacy Working Group", est basé sur l'analyse du matériel didactique employé dans l'enseignement fondamental de la lecture et de l'écriture ainsi que de l'Anglais comme langue seconde.

1. - Titre

Nous avons choisi, pour ce qui est de l'Anglais comme langue seconde, des extraits de "Canadian English", un manuel d'utilisation courante en Ontario et publié par le ministère des Affaires culturelles et des Loisirs de cette province.

2. - Page frontispice du manuel "Canadian English"

Le manuel "Canadian English" s'emploie dans la plupart des cours d'Anglais du Gouvernement provincial, dans ceux du ministère de la Main-d'Oeuvre du Gouvernement fédéral et aussi, dans ceux des organismes scolaires locaux.

3. - Une classe

Le point de vue sur la société canadienne, que suggère ce manuel, est celui d'une société dont les membres avancent dans la vie du fait de leurs aptitudes dans le monde des affaires ou au moyen de leur compétence professionnelle acquise.

4. - Gens dans la rue

Le manuel en question décrit trois personnages travaillant à leur propre compte.
L'un, M. Dickens, possède une librairie-papeterie./
Le second, Pete, dirige sa propre entreprise de plomberie./
Le dernier, M. Parker, est propriétaire d'une agence de recrutement professionnel. Tous les trois sont seuls en affaires. Aucun employé ne semble travailler pour eux.

5. - Librairie-papeterie
6. - Plombier
7. - Agence de recrutement professionnel

Un grand nombre de personnages mènent une vie facile grâce à leurs possibilités intellectuelles et aux privilèges que leur procure l'instruction.

On y remarque également des techniciens,/ des infirmières, des ingénieurs,/ des médecins, des professeurs,/ des pharmaciens ainsi que des libraires. Ceux-ci travaillent toujours dans des organismes de service ou dans le commerce, mais jamais dans le secteur de la production.

8. - Infirmière
9. - Professeur
10. - Libraire

Un plus petit nombre de personnages est de la catégorie des "cols blancs" qui travaillent dans les entreprises de service. Il y a un caissier, une vendeuse, un commis des postes.

11. - Caissier
12. - Vendeuse
13. - Commis des postes

Le principal personnage du livre, M. Baker, est, lui aussi, un col blanc. Il est représentant de commerce.

14. - Représentant et une ménagère

Les travailleurs du secteur de la production sont faiblement représentés ou même pas du tout. Il y a trois "cols bleus":

- un travailleur en usine stéréotypé. Il est négatif, paresseux et sot. Il raffole des spaghettis, des jeux de société, de la télévision, du cinéma et de tout ce qui est rouge. Bien entendu, il n'aime pas travailler.
- Joe est cuisinier à la cantine d'un hôpital.
- M. Jackson est un présumé col bleu à cause de sa mise. Il transporte son dîner dans une boîte et s'habille simplement. Au contraire, M. Baker, lui, porte un complet-veston et un porte-documents.

15. - Un travailleur en usine
16. - Cantine Cuisinier
17. - Deux hommes qui attendent l'autobus

La sous-représentation des ouvriers du secteur de la production est aussi frappante que l'absence totale de patrons, de cadres, de directeurs et de propriétaires d'entreprises.

18. - Travailleur en gros plan

C'est ainsi qu'est éliminé le conflit d'intérêts entre ceux qui possèdent les moyens de produire et les autres, la majorité, qui monnaient leur travail afin de survivre.

19. - Travailleur Déchargement

Au cours des année trente, le Dr Laubach a mis au point, pour les adultes, une méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette méthode a été récemment mise en pratique partout au Canada grâce à la "National Affiliation for Literacy Advance", un secteur de la Laubach Literacy International, laquelle a formé des professeurs dans de nombreuses régions du Canada pour enseigner aux adultes.

20. - Laubach "Rivière, etc."
21. - Certificat NALA

Le matériel didactique de la "méthode Laubach" que nous avons étudié est constitué des manuels quatre et cinq de la série "The New Streamlined English".

22. - Série de 8 manuels Laubach

La méthode de Laubach tend à enseigner des valeurs morales. Dans chaque leçon se trouve un précepte ou une maxime traitant de la vie de "l'homme sage" ou de la possibilité de devenir meilleur que les autres par le travail.

23. - "Merci" gros plan
24. - "Merci"
25. - Comment s'entendre avec..."

Voyons maintenant les vedettes de ces manuels:

- Sam travaille dans une station-service. Il en est le gérant. "La clientèle apprécie ses services" et il aime son emploi.

26. - La station-service de Sam

- Ralph Philips est photographe pour le journal "Philadelphia News". "Tout le monde au journal sait que Ralph fait du bon travail". Il est le "photographe-reporter de l'année".

27. - Le meilleur photographe-reporter

- Henry Knight est constructeur de voitures sport. Quoiqu'il construise de bonnes voitures, il préférerait être un grand coureur automobile. Il n'a pu réaliser son rêve dans la vie, mais il est maintenant reconnu comme constructeur de certaines voitures sport parmi les plus rapides du monde.

28. - "Il est devenu..."

- Bill Walker travaillait dans l'entrepôt d'un grand magasin. Il voulait un meilleur emploi. Alors, il a amélioré son anglais et est devenu vendeur. Il n'est pas devenu qu'un simple vendeur. A l'heure actuelle, il vend plus que tout autre dans le magasin. Il est le meilleur vendeur.

29. - "De l'entrepôt au..."
30. - "A l'heure actuelle, il vend plus..."

- Enfin, M. Royal travaille dans une raffinerie de pétrole. Nous ne savons pas ce qu'il y fait. Il dirige une troupe de scouts en visite à la raffinerie. Les scouts font la connaissance du président qui leur dit: "J'espère que quelques-uns d'entre vous vous joindrez à notre Société. Les scouts font habituellement d'excellents employés".

31. - "Le président a souri..."

Les travailleuses, les ouvriers d'usine, les travailleurs des chaînes de montage, les opératrices de machine à coudre, les garçons de table et les serveuses, les travailleurs agricoles, les travailleurs de la construction, les pêcheurs, les femmes de chambre ainsi que les immigrants préposés au nettoyage des édifices n'y sont pas représentés.

32. - Cantine
33. - Travailleur en chaîne de montage
34. - Plongeur
35. - Travailleur de la construction
36. - Femme de ménage

Les femmes jouent des rôles secondaires. Elles font la cuisine pour la famille et craignent les changements et les situations nouvelles.

37. - "Un jour, Mme Cook..."
38. - "La famille Cook a déménagé..."

Si elles ont des idées ou prennent l'initiative, elles demandent à leur mari d'en faire l'exécution.

39. - "Pouvez-vous téléphoner..."

Dans tout le manuel, on ne remarque qu'une seule travailleuse. Il s'agit de Sue, une jeune fille démunie qui doit travailler parce que ses parents sont décédés.

40. - "Mon cousin avait 21 ans..."

Le monde présenté dans ces manuels, comme dans les autres, est un univers dans lequel les difficultés économiques, les conflits et les contradictions n'existent pas. Si on en fait mention, ils sont résolus magiquement, c'est-à-dire que le lecteur ne peut participer au processus de résolution.

41. - Deux enfants Magicien

Il y a ainsi le cas de la famille Moon. Elle a besoin d'un appartement avec deux chambres mais n'en a pas les moyens. On résout le problème par une augmentation surprise du salaire de M. Moon.

42. - "Aujourd'hui..."

Sue, en revanche, a beaucoup de problèmes: sa soeur est malade, son frère est accusé de vol, ses parents sont morts. Toutes ses difficultés sont résolues par l'arrivée d'Earl Blake, un jeune avocat qui devient finalement son fiancé.

43. - "On peut deviner l'heureux..."

Les travailleurs doivent être efficaces. Ils doivent produire le maximum, et être les meilleurs. L'instruction, l'avancement et la production vont de pair.

44. - "Dans quel sens..."

Le manque d'instruction est présenté comme un échec personnel. On démontre qu'il provient d'un manque d'ambition.

45. - "Eliminons l'analphabétisme..."

En passant au matériel utilisé dans certaines classes d'enseignement de base des adultes, nous avons analysé le manuel de lecture de base, "Adult Reader", publié aux Etats-Unis. Ce manuel est employé au Canada dans les cours d'alphabétisation ainsi que dans les programmes de perfectionnement.

46. - Page frontispice "Adult Reader"

Joe Smith est le héros de l'"Adult Reader". Quoiqu'on ne dise pas où il travaille ni quel travail il fait, à la première page, nous le voyons travailler seul comme dessinateur. Son ami, Henry Brown, est un peintre travaillant à son propre compte. Bien qu'on soit censé croire que les deux ne font qu'apprendre à lire et à écrire, à l'école du soir, ils sont présentés tous les deux comme pouvant administrer leurs propres affaires et travailler à un haut niveau de compétence.

47. - "Mon nom"
48. - "Un homme"
49. - "Henry peint des maisons"
50. - "Ecole pour adultes"

Dans aucune partie du livre, on ne fait mention du rapport entre l'argent et le travail. L'argent est toujours relié à l'achat de biens ou aux affaires bancaires. A la maison, le travail n'est jamais rémunéré et il a presque toujours rapport à l'entretien efficace des biens et de la propriété privée:

- lavage de la voiture
- culture du potager
- remise en état de la clôture
- réparation de la fenêtre.

51. - "Les samedis"
52. - "A la banque"
53. - "Peindre la maison
54. - "Laver mon auto"
55. - "Notre jardin"
56. - "Réparer la clôture
57. - "Autres travaux de réparation"

Comme dans le livre "Canadian English", le travail n'est jamais réalisé dans le secteur de la production.

"L'Adult Reader" nous met en présence du concept d'une division nette et précise entre les rôles masculin et féminin dans notre société par l'exemple de la famille Smith:

- Joe et Henry travaillent et étudient.
- Mary doit rester à la maison - elle fait le ménage, s'occupe des enfants et prépare les repas.

58. - "Mary prépare nos repas"
59. - Révision en classe
60. - "Mary entretient la maison"

Comment ces personnages satisfont-ils à leurs besoins ?
Ils n'ont aucune difficulté à le faire; de plus, ils n'ont pas de difficulté du tout:

- ils sont heureux et sages;
- ils ont acheté leur maison avec l'aide du Gouvernement;
- leurs enfants sont sages et heureux;
- on ne fait jamais mention de problèmes de santé dans la famille;
- ils mangent de bons repas bien équilibrés;
- leur monde est heureux, bon et ne présente aucun conflit.

61. - "Ma femme"
62. - "Notre maison"
63. - "Notre bébé"
64. - "Notre souper du dimanche"

Le programme "BLADE", "Basic Literacy for Adult Development", est l'un des trois programmes mis en oeuvre par le "Training Research and Development Station" du ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration de la Saskatchewan.

65. - Logotype BLADE

La série de textes analysés s'intitule "The Bare Facts". C'est un ensemble de 14 récits qui doit servir de base aux discussions en classe de réalités fondamentales de la vie courante.

66. - Couvertures de 3 manuels

Dans les récits, nous découvrons des renseignements sur:

- les permis de chasse et de pêche;
- les permis de chauffeur et de conducteur;
- la location d'un logis, les emplettes et la tenue de maison;
- l'assurance chômage;
- la loi des accidents du travail.

67. - Couverture du manuel - permis

Quoique ces renseignements soient très utiles dans la vie quotidienne, le contexte décrit est douteux. Voyons de plus près quelques-uns des récits et étudions leurs contextes.

68. - Couverture de livre Trouver un logis

Dans les récits sur la location d'un logis, nous découvrons les diverses sortes de logements, comment chercher un endroit, ce que c'est qu'un bail. Mais, par-dessus tout, nous apprenons à protéger la propriété du locateur d'après ses règles. Par exemple: un acompte contre les dommages éventuels et permettant au propriétaire de réparer ce que le locataire peut briser. On ne dit rien sur la responsabilité du propriétaire lorsque quelque chose est brisé sans faute du locataire.

69. - "Demandez au propriétaire"

70. - "Il y a aussi $ 50..."

On doit donner un préavis lorsqu'on veut déménager. Encore une fois, rien n'est dit lorsque le propriétaire veut que le locataire déménage. Les manuels donnent l'impression que l'activité principale de la vie consiste à acheter des biens. Sur 14 récits, 4 se rattachent directement à ce thème.

71. - "Il faut se rappeler qu'on doit donner..."

Les emplettes sont décidément une activité féminine. Les hommes rapportent l'argent à la maison et c'est aux femmes de le dépenser. Lorsqu'elles ne le dépensent pas intelligemment, les hommes se fâchent. Tel est le cas de Julia. Son mari gagne bien sa vie. Ils se sont disputés parce qu'elle dépense trop pour la nourriture. Julia se plaint que ce n'est pas sa faute, que la nourriture est trop chère et que les enfants mangent trop. Son amie Linda "anéantit" ses excuses en lui expliquant comment faire ses emplettes plus intelligemment: dresser une liste, acheter seulement une fois par semaine, acheter toujours les produits les moins chers et chercher les soldes.

72. - "Je dépense tout simplement trop..."

73. - "Dresser une liste d'emplettes"

74. - "Acheter la nourriture en solde"

Ces renseignements sont très utiles, mais le principal problème dans la vie des étudiants ne consiste pas à acheter mais à gagner de l'argent pour acheter, c'est-à-dire à travailler. Ils s'intéressent aux conditions de travail, à la qualité du travail, aux salaires, aux droits et la force collective des travailleurs, à leur survie. Pourquoi accorde-t-on si peu d'importance à cet aspect de nos vies ?

75. - Ouvrier arrivant au travail

Il n'y a que deux récits reliés au travail, mais de façon indirecte. Ils donnent des renseignements sur les prestations aux accidentés du travail et sur l'assurance chômage.

Sandy subit un accident. Bien entendu, il en est responsable. Son patron fut très bon: il a fait venir un médecin, a renseigné Sandy sur la Loi des accidents du travail et est allé aviser la direction. On ne parle pas des conditions de travail. Les accidents se produisent à cause de la négligence individuelle.

76. - "Il ne faisait pas attention"

Le récit sur le chômage ne reflète pas la situation d'un vrai chômeur, ni les problèmes auxquels un travailleur doit faire face pour recevoir ses prestations d'assurance chômage.

77. - Bureau du chômage

Le récit donne l'impression que chômer est une décision personnelle. Dave est fatigué de son emploi, il veut démissionner et vivre aux frais de l'assurance chômage jusqu'au moment où il travaillera de nouveau. On ne parle pas de la pression que subissent la plupart des travailleurs ni de l'incapacité du système à procurer le plein emploi. On ne parle pas non plus de formation.

78. - "Dave était fatigué"

79. - Travailleur de la construction

En résumé, les problèmes et conflits, lorsqu'on y porte attention, sont réduits à un niveau personnel et causés par un échec ou une incapacité personnelle.

Il reste à répondre à une seule question: comment relier ces textes à des situations réelles. Les étudiants adultes ont beaucoup de besoins à satisfaire et de nombreux problèmes à résoudre ?

80. - Vache

2. CADRE D'ANALYSE

1. Analyse générale des textes.

2. La méthodologie pour rassembler les données.
L'identification du livre.
La description: la quantité de pages, de contes, d'illustrations, etc.
La structure: l'ordre (du vocabulaire, des textes, des illustrations, etc.).
La classification des illustrations, des dessins, etc.
- les gens, la race, la classe sociale, le sexe, l'âge, le genre de travail.

La classification des milieux présentés:
- le lieu de travail, la maison, l'école, les magasins, les environs.

La classification des contes:
- les thèmes, le travail payé ou gratuit, la vie en famille, les personnages qui incorporent les valeurs morales, les contes qui enseignent les habiletés.

Le rapport entre les illustrations et le texte:
- le renforcement, l'illustration ou l'affaiblissement.

Quelles sont les idées principales qui se sont reflétées dans le texte ?

La classification des références aux valeurs:
- morales, politiques, sociales, économiques, etc.

La classification des mots-clés:
- le critère, la répétition, l'usage de l'adjectif affirmatif/négatif.

La classification du temps du verbe employé:
- le passé, le présent, le futur.

Les rapports entre le temps du verbe et les points qui sont discutés en employant ce temps.

3. Synthèse analytique (une fois qu'on a réuni les données).

Ceci est fait afin de voir la vision de la société que suggère le texte. On fait des rapports entre les données différentes qui ont été rassemblées. Voici quelques exemples:

- les rapports entre l'argent, le travail et la consommation;
- les rapports entre les travaux différents ou bien les tâches différentes dans le même travail;
- les rapports entre les rôles sociaux et domestiques, le sexe, l'âge;
- les rapports entre l'éducation ou manque d'éducation et le succès économique ou l'échec personnel, les valeurs;
- les rapports entre les individus ou les groupes et le succès (social ou économique) dans n'importe quelle situation qui inclut la résolution d'un problème;
- les rapports entre le sujet du texte et la vie (quotidienne) des gens qui vont s'en servir;
- les rapport entre le temps du verbe employé et le fait d'obtenir les marchandises, les habiletés.

3. ALPHABETISER ET LIRE: LA QUESTION DU LANGAGE

Quelques hypothèses de base du "Literacy Working Group" en ce qui concerne l'alphabétisation.

1. Que l'alphabétisation, comme n'importe quel processus d'apprentissage, est le décodage de la réalité et que savoir lire et écrire (soit le décodage, soit le codage des codes écrits), ne sont plus que des outils du décodage de la réalité en entier. Ainsi, l'alphabétisation ne constitue pas la maîtrise du langage écrit, bien que cette maîtrise puisse être un pas essentiel vers l'alphabétisation.

2. Qu'en fait, la plupart des analphabètes reconnaissent, et que chaque jour ils ont affaire à beaucoup de symboles, de signes, et de mots écrits, bien qu'ils ne reconnaissent pas cette action comme l'action de "lire".

3. Qu'enseigner à lire et à écrire sans égard à l'alphabétisation (c'est-à-dire le décodage de la réalité), ne sert qu'à renforcer le contrôle de la société (les institutions sociales et ceux qui dirigent la société), plutôt qu'aider les gens à obtenir les habiletés qui les mèneraient à l'épanouissement et à la libération d'eux-mêmes et de leur collectivité sociale.

4. Que l'alphabétisation, comme tout processus d'instruction, n'est pas un domaine politique neutre, mais que l'idéologie de l'auteur y est impliquée et qu'ainsi l'alphabétisation joue un rôle dans les conflits sociaux de la société.

5. Que l'alphabétisation est un droit social et politique.

P.S. Il a été impossible de revoir la traduction de ce texte du fait que nous n'avions pas l'original en anglais.

ANNEXE II

APERCU DU PROJET:

le monde des mots,

COLLEGE ALGONQUIN, OTTAWA

ALGONQUIN COLLEGE OF APPLIED ARTS AND TECHNOLOGY
COLLÈGE DES ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE

HERON PARK CAMPUS
1644 BANK STREET
OTTAWA ONTARIO K1V 7Y6

CAMPUS PARC HERON
1644 RUE BANK

ALPHABETISATION, APERCU DU PROJET, LE MONDE DES MOTS

Les objectifs du projet sont les trois suivants:

1. Munir l'analphabète de la compétence nécessaire au bon fonctionnement de sa vie quotidienne au niveau de la lecture et de l'écriture.

2. Dresser un modèle de formation pour les bénévoles qui s'engagent à cette tâche.

3. Etablir un mécanisme qui facilitera la référence et l'information pour la communauté en général.

Voici un tableau qui décrit la structure actuelle:

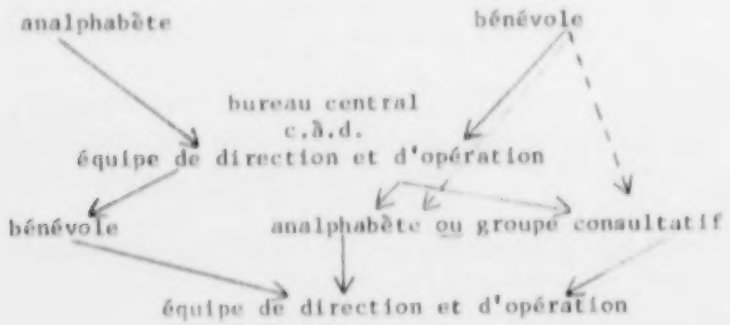
1. Analphabètes
2. Bénévoles
3. Groupe consultatif (ressource)
4. Equipe de direction et d'opération
5. Agent de liaison à l'intérieur du collège

1. L'analphabète initie la demande.
2. Le bénévole travaille "un-à-un" avec l'analphabète.
3. Le groupe consultatif comprend des personnes ressources qui sont elles-mêmes bénévoles pour ce projet, mais qui sont des professionnelles en éducation de base. Pour la plupart, ces personnes font partie du corps enseignant en éducation de base pour les adultes, éducation permanente, Collège Algonquin.

4. L'équipe de direction et d'opération se compose de cinq membres du personnel du collège Algonquin qui sont détachés auprès du projet d'alphabétisation. Cette équipe se charge de planifier, de lancer et d'appuyer des activités qui visent l'alphabétisation chez les adultes analphabètes de la région.

5. L'agent de liaison fait les demandes financières et la négociation pour l'allocation du personnel ainsi que d'un local.

Le procédé en vigueur présentement se décrirait comme suit:



Pour de plus amples renseignements, veuillez contacter:

Marie-Paule Mattice, Education de base (613) 235-0703
Louise Harris, Organisation communautaire (613) 731-7193

octobre 1978

ANNEXE III

DR MARSHA FOREST, APPRENDRE A ENSEIGNER AVEC BON SENS (traduit de l'anglais), COLLEGE FRONTIERE, TORONTO

frontier collège frontière

31 Jackes Avenue/Toronto/Ontario /M4T 1E2/ Tel: (416) 923-3591/ Telex: 06-219583
3465 rue Durocher/3e étage/ Montréal/ Québec /H2X 2C6/ Tél: (514) 281-1053

APPRENDRE ET ENSEIGNER

AVEC

BON SENS

Les coûts de reproduction et de distribution de cette brochure ont été assumés par le Collège Frontière. Depuis 1889, le Collège Frontière oeuvre dans le domaine de l'alphabétisation au sein des communautés isolées. Lors de la Journée Internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre 1977, le Collège Frontière s'est vu décerné le prix de l'UNESCO pour travail méritoire en alphabétisation. Pour de plus amples informations au sujet du collège et de ses programmes, veuillez communiquer avec Claude Lavallée, coordonnateur du secteur francophone. (514-281-1053).

Note de l'auteur:

Je vous encourage, vous le lecteur, à reproduire ce pamphlet ou à m'écrire si vous désirez obtenir des copies. S'il vous plaît, ne les vendez pas. Ce document n'est pas ma propriété privée. Il doit être distribué le plus possible. Je vous invite particulièrement à me faire part de vos commentaires, critiques et suggestions. Si vous utilisez ce fascicule, s'il vous plaît faites-moi savoir comment il est reçu. Pour plus d'informations, communiquez avec moi à l'adresse suivante:

Dr. Marsha Forest
a/s Collège Frontière
3465, rue Durocher
Montréal, Qué.
H2X 2C6
(514) 281-1053

Sur demande, le Collège Frontière organise des ateliers de travail basés sur le contenu de cette brochure.

Apprendre et enseigner avec bon sens

Apprendre et enseigner n'est pas une question de sous - le coût réside dans les personnes. Ce rassemblement d'idées a été conçu pour vous aider à savoir comment d'une façon efficace et honnête frayer avec vous-même et vos étudiants-débutants. Ce livret est un "remède-maison" sur l'enseignement. Par contre il est incomplet parce que seulement vous et vos étudiants, qui êtes impliqués dans l'expérience d'apprendre, pouvez compléter ce qui manque. Ce fascicule est destiné aux parents, enseignants, travailleurs, amis, etc... à toute personne qui est intéressée par les cinq millions d'adultes canadiens qui, même aujourd'hui, ont moins qu'une neuvième année de scolarité. Un million d'entre eux sont complètement illettrés - ils ne savent ni lire, ni écrire. Non, ils ne sont ni immigrants, ni handicapés physiques ou mentaux - tout simplement ils ne peuvent lire ou écrire. Mais, ils peuvent apprendre.

Ce livret démontre simplement et concrètement comment on peut faire quelque chose sans qu'il y ait une formation de plusieurs années ou de grandes dépenses d'argent. Ce dont vous avez besoin est un bon jugement et le désir d'enseigner quelque chose de vital à une personne.

Ce fascicule est une étape pour aider et assister les cinq millions de Canadiens qui furent gravement peinés et blessés par le fait qu'ils n'étaient pas capables de fonctionner pleinement comme des adultes lettrés dans une société remplie de mots, nombres, lettres, etc...

Ce document a été originellement préparé pour les ouvriers-enseignants du Collège Frontière par le Dr. Marsha Forest, assistant-professeur au Département des Sciences Sociales et à la Faculté d'Education, Université York, Downsview, Ontario.

TOUTE PERSONNE QUI PEUT LIRE CE PAMPHLET
PEUT ENSEIGNER A LIRE ET A ECRIRE A UNE AUTRE PERSONNE.
NOUS COMMENCONS...

Quelques idées sur l'enseignement

- D'abord apprendre; ensuite enseigner.
- Dans la recherche de la connaissance, la première étape est le silence, la seconde savoir écouter, la troisième la mémoire, la quatrième mettre en pratique, et la cinquième - enseigner aux autres.
- On ne peut enseigner avec un mauvais caractère.
- Ceux qui veulent enseigner à des gens devront avant tout être les étudiants de ces gens.
- Bien souvent nous donnons aux gens des fleurs coupées tandis que nous devrons enseigner les moyens qui leurs permettront de faire croître leurs propres plantes.

Ce document part des prémisses suivantes:

1. Les gens aiment l'effort physique et mental. Apprendre est aussi naturel que jouer ou se reposer, si cela sert les intérêts de l'étudiant.

2. Une fois engagés par rapport à un objectif, les gens exercent d'eux-mêmes le contrôle nécessaire. Les contrôles externes et la punition sont nécessaires seulement lorsque les étudiants perçoivent l'enseignement comme non approprié à leurs besoins.

3. Etant donné des conditions convenables, tout être humain apprend non seulement à accepter, mais à rechercher la responsabilité.

4. La capacité de créativité, d'imagination et d'intelligence pour résoudre les problèmes de la vie est largement (et non étroitement) répandue parmi la population.

5. En ce moment, la plupart d'entre nous (ce qui vous inclus) utilisons seulement une fraction de notre potentiel intellectuel et créateur...

Douze résultats de recherche au sujet de l'apprentissage

1. Les étudiants qui vivent des expériences d'apprentissage de type alternatif, c'est-à-dire "non-traditionnel" réussissent aussi bien sinon mieux dans les examens que les étudiants inscrits dans programmes "traditionnels". De plus, les étudiants dans les programmes "non-traditionnels" se sentent mieux par rapport à eux-mêmes et ont une meilleure attitude vis-à-vis l'école et les études.

2. Même si un étudiant fait son apprentissage de lecture, de mathématique ou d'écriture en dehors du cadre scolaire habituel, long, exhaustif et minutieusement gradué, il peut réussir aussi bien.

3. Enseigner ce que l'on a appris des autres renforce très efficacement ce que l'on a appris.

4. Un principe nouveau pour l'apprentissage:
   (a) les étudiants doivent être impliqués activement dans leur propre apprentissage;
   (b) les étudiants peuvent apprendre de différentes personnes;
   (c) le succès amène un autre succès.

5. Il est plus important qu'un étudiant développe la faculté d'apprendre plutôt que la faculté de lire. S'il apprend bien, il pourra très bien lire.

6. Il y a plusieurs façons d'apprendre. Le professeur doit trouver la façon qui convient le mieux à chaque étudiant. Utilisez vos cinq(5) sens.

7. L'industrie pour l'enseignement de la lecture est la plus répandue dans le domaine de l'éducation aux Etats-Unis. Il y en a qui ont fait fortune en produisant en très grande quantité le matériel nécessaire pour les programmes de lecture. Paolo Freire enseignait à lire à des paysans brésiliens en moins de trente(30) heures, et cela avec des matériaux simples et peu coûteux.

8. L'apprentissage de la lecture peut se faire en quelques heures si l'étudiant est motivé à apprendre. La motivation est la clé.

9. Deux facteurs font la différence dans l'apprentissage - il ne s'agit pas du nombre d'élèves, du montant d'argent par élève ou de matériel fantaisiste. - Voici ces deux facteurs:
   (a) les étudiants ont en mains leur propre destinée, ils ont aussi le sens de leur propre valeur;
   (b) leur vécu socio-économique.

10. Les professeurs doivent aider les étudiants à expérimenter le succès. Tous les étudiants ont de vastes réservoirs de potentiel inexploité. Les enseignants doivent cultiver ce potentiel. La personne qui ne sait pas lire (l'illettré) connaît bien l'échec. Elle a besoin de faire l'expérience de la réussite.

11. L'intelligence n'est pas déterminée. En effet, des études récentes démontrent que les résultats des supposés tests de quotidient intellectuel peuvent varier de 26 à 45 points: étant donné que certains programmes enseignent aux gens la façon de faire les tests.

12. L'espoir que le professeur met dans un élève joue un rôle critique et peut influencer l'étudiant dans l'accomplissement de sa tâche et dans sa conduite.

Et en voici une supplémentaire!!

Apprendre ne s'effectue pas de cette façon-là →→→→ mais plutot comme ça →←→. Apprendre ne se fait pas d'une façon simple, régulière ou sans entrave. Il y a des moments où l'on peut comprendre très vite et en d'autres moments il est plus difficile d'apprendre. Toutefois la tendance principale est d'aller de l'avant→. Car tout le monde désire apprendre. -

Voici quelques questions que vous devez vous poser avant de commencer à enseigner aux autres:

1. Est-ce que je veux réellement enseigner? Pourquoi?

2. Suis-je motivé à apprendre? (Sinon, comment puis-je motiver une autre personne?)

3. Est-ce que ma vie est intéressante ou ennuyante? (Si ma vie est triste, ennuyeuse et monotone - comment puis-je inspirer quelqu'un d'autre?)

4. Est-ce que j'aime lire? (Sinon, comment puis-je insuffler ce désir à mes étudiants?)

5. Est-ce que j'aime écrire ou est-ce une corvée?

6. A quand remonte la dernière fois où j'ai écrit un poème, un couplet, une lettre?

7. A quand remonte la dernière fois où j'ai été stimulé intellectuellement par un livre?

8. Quelles sont mes attitudes vis-à-vis la lecture et l'écriture?

9. Est-ce que je crois vraiment que tout le monde a le droit de lire et peut lire, ou si je pense que lire est un processus mystérieux et difficile qui doit être enseigné seulement par des experts?

10. Est-ce que je respecte réellement mes élèves dans tout ce qu'ils sont, et non d'après ce que je me figure qu'ils devraient être?

11. Suis-je honnête par rapport à moi-même et puis-je évaluer honnêtement mes forces et mes faiblesses? Puis-je parler de tout cela ouvertement avec mes élèves?

12. Puis-je enseigner? Puis-je apprendre? Est-ce que je peux changer?

Commentaires sur moi-même d'après les questions mentionnées ci-haut:

Quelques faits additionnels

1. Vous apprenez à lire en lisant.
2. Vous apprenez à écrire en écrivant.
3. Personne n'enseigne à l'enfant comment marcher ou parler. Si une personne peut marcher et parler, elle peut lire et écrire.
4. Lire est tout simplement un langage écrit.
5. A moins que l'étudiant ne pense que le matériel est pertinent (ou nécessaire) à sa vie, aucun changement significatif ne s'effectuera.
6. La façon dont vous enseignez et la façon dont vous vous comportez est plus importante que ce que vous enseignez. La façon dont nous enseignons transmet des valeurs plus efficacement que ce que nous enseignons.
7. La façon dont vous enseignez et la façon dont vous vous comportez est plus importante que ce que vous enseignez. La façon dont nous en ignons transmet des valeurs plus efficacement que ce que nous en eignons.
8. Les menaces et la peur diminuent la capacité d'apprendre (ou de vivre).
9. (a) La chaleur, l'attention, l'amour, la sympathie, l'intérêt et le respect;
   (b) une attitude froide, professionnelle, impersonnelle.

   (a) l'emporte sur le plan cognitif, c'est-à-dire l'apprentissage sur le plan intellectuel, social, émotionnel et le bien-être.
10. Une recherche en éducation a démontré que les professeurs qui veulent enseigner, qui aiment enseigner, qui réfléchissent sur leurs attitudes et valeurs, qui sont polyvalents, qui ont plusieurs intérêts et aptitudes sont les meilleurs enseignants. Ce qui compte, ce n'est pas le nombre de cours en pédagogie que vous avez suivis - mais plutôt ce que vous êtes.

D'après une définition chinoise, le mot crise a deux significations: l'une signifie danger, et l'autre signifie opportunité (occasion). Nous, du monde Occidental, ne portons attention qu'à la première signification du mot crise, c'est-à-dire sur l'aspect danger. Dans la civilisation occidentale le mot crise est synonyme de danger, c'est tout. Et pourtant le mot peut aussi vouloir dire opportunité. Permettons-nous de suggérer maintenant à l'individu en crise qu'il cesse de se concentrer sur les difficultés et les dangers inhérents à la crise, et qu'il se concentre plutôt sur l'aspect opportunité - parce qu'il y a toujours une opportunité dans la crise. Reconsidérer la crise sous l'angle de l'opportunité est une pensée latérale.

La motivation est la clé

10 facteurs de motivation et 10 facteurs de démotivation

Facteurs qui favorisent la motivation pour apprendre:

1. Croire que celui qui apprend peut apprendre. Succès.
2. Un climat de chaleur et d'égalité.
3. Du matériel approprié.
4. Agir, participer. L'expérience avec le "vrai monde".
5. Autonomie, maîtrise de soi, confiance en soi, auto-détermination.
6. Etre traité avec dignité et respect.
7. Acceptation, chaleur, amour.
8. Réaliser une tâche. Apprendre une habileté. Faire quelque chose.
9. L'agrément et le plaisir.
10. Une bonne santé (physique et mentale).

Avez-vous d'autres suggestions?

(a)

(b)

(c)

(d)

(e)

Facteurs qui empêchent la motivation pour apprendre:

1. La peur
2. La menace
3. La froideur
4. L'ennui
5. Le rejet
7. La pauvreté
8. L'échec
9. Une santé faible (physique et mentale)
10. L'insécurité.

"Je le savais déjà en prison que lire avait changé pour toujours le cours de ma vie. Aujourd'hui je m'aperçois que l'aptitude à lire a éveillé en moi un désir ardent endormi depuis longtemps, celui d'être alerte sur le plan de l'esprit."

Malcolm X

La communication non-verbale:

1. En plus de parler verbalement, nous communiquons nos vrais sentiments (émotions) par le non-verbal: le langage du comportement.

2. Bien souvent, les actions des personnes sont plus importantes que ce qu'elles disent.

3. Ceux d'entre nous qui gardent les yeux ouverts peuvent lire en observant ce qui se passe autour. Les personnes avec lesquelles nous travaillons peuvent aussi lire dans ce que nous faisons.

4. Le langage du corps et le langage parlé dépendent l'un de l'autre. Les professeurs doivent écouter et porter attention à ces deux types d'expression. Eux-mêmes à leur tour sont aussi observés d'après ces deux types d'expression.

5. Une théorie démontre que les mots ne transmettent pas plus que 30 à 35% du "contenu social" d'une conversation. (Birdwhistell, Ray L., Kinesics and Context: Essays in Body Motion Communication, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970), page 158.) Donc les voies non-verbales enregistrent tous les messages non exprimés verbalement.

6. Une autre théorie affirme que 93% de l'impact d'un message provient surtout de l'expression faciale et du ton de la voix, tandis que seulement 7% de l'impact est lié au verbal... (Albert Mehrabian "Communicating w/o Wds", in Communication: Concepts and process, ed. Joseph De Vito, Englewood Cleffs, N.S.: Prentice-Hall, Inc. 1971), pages 107-113.)

"Un enfant né en Angleterre a dix fois plus de chance d'être admis dans un hopital psychiatrique que d'aller à l'université... Ceci nous indique que nous amenons nos enfants vers la folie (plus efficacement) que nous les éduquons véritablement. Peut-être que c'est notre façon de les éduquer qui les rend fous."

Dr. R.D. Laing, Politics of Experience

Voici des trucs pour commencer:

1. Essayez de connaître vos étudiants le plus possible. Comment? En posant des questions. Lentement. N'insistez pas trop. Faites-vous une biographie de chaque personne. Le meilleur moyen d'entrer en contact avec une personne est de s'intéresser à la personne même: en s'intéressant à sa vie, ses désirs, ses rêves, ses peurs, ses espoirs, etc... et non pas seulement connaître son âge, son poids, sa grandeur, mais savoir comment il se sent, quelles sont ses passions. Constituez-vous une histoire avec la personne: sur son passé, son présent et son futur. De plus dites-lui qui vous êtes. Ne posez jamais des questions à un étudiant, si vous-même n'êtes pas sûr de la réponse.

2. Soyez un bon observateur. Gardez vos yeux ouverts. Regardez. Utilisez vos yeux autant que vos oreilles, pour voir aussi bien que pour écouter ce que l'étudiant vous dit. Connaissez vos étudiants en observant leurs attitudes: comment ils réagissent avec vous, avec les autres. Notez vos observations pour préparer votre programme. Un programme réussi partira des besoins de l'étudiant.

3. Vous enseignez à lire et à écrire. Par conséquent vous devez en faire autant: lire, écrire. A chaque session, lisez à haute voix à vos étudiants. Demandez qu'il/elle vous raconte une histoire. Prenez note de l'histoire. Relisez-là. Voilà! Maintenant, l'étudiant a une histoire imprimée. Conservez ces histoires. Lorsque l'étudiant pourra lire, laissez-le lire son histoire à haute voix devant vous et les autres.

4. Si vous avez du papier et des crayons, vous êtes prêt à commencer. Bien sûr que les matériaux et les livres dispendieux sont utiles, mais si vous ne pouvez les obtenir, commencez quand même. Allez à la livrairie: devenez ami avec le libraire de la place. Pour des adultes, utilisez du matériel adulte. C'est très insultant et dégradant d'enseigner aux adultes avec du matériel fait pour les enfants. Voici quelques objets d'utilité courante qui peuvent vous aider à démarrer: un livre de téléphone, les pages jaunes, les journeaux locaux, les annonces, l'horaire des émissions de télévision, les catalogues, les menus, les posters, les macarons, etc...

5. Inscrivez sur un papier le nom des choses qui sont à portée de la vue et étiquettez ces choses.

6. Utilisez la musique: faites jouer des disques. Si vous savez jouer un instrument portatif (comme la guitare, la flûte, etc...), utilisez-le.

7. Donnez un devoir à l'étudiant dans lequel il pourra réussir. Un devoir intéressant, pertinent et qui ne doit pas être écrit nécessairement. Par exemple: que les étudiants interviewent verballement les membres de leur famille.

8. Laissez l'étudiant apprendre. Faites ressortir les richesses qu'il y a à l'intérieur de chaque personne qui apprend. Si vous ne croyez pas que la personne a un trésor d'expérience, quittez l'enseignement. Chaque personne a vécu dans le monde, a vu, touché, gouté, senti à la diversité de la vie - utilisez cette expérience pour enseigner. C'est une source infinie d'idées et de matériel à puiser.

9. Choisissez votre matériel avec prudence. Les livres de lecture, les méthodes pour lire, les bouquins, de même que vous-même, vous êtes des agents d'enseignement bien plus que vous ne le pensez. Les professeurs enseignent les valeurs, le matériel que vous utilisez détermine la conduite à suivre et à ne pas suivre. Il est important que vous examiniez d'un oeil critique tout le matériel utilisé quant à son contenu concernant les classes sociales, la race et les rôles sexuels.

10. Agissez selon vos bons instincts et selon votre coeur. Sachez que donner la capacité de lire et d'écrire à vos étudiants feront d'eux des individus autonomes, indépendants et des êtres humains qui vivront pleinement. Utilisez le bon sens. Vous l'avez - utilisez-le! Ayez confiance en vous.

Pouvoir lire et écrire

- augmente le contrôle des êtres humains sur leur vie et l'environnement;
- permet à une personne de prendre des décisions rationnelles et logiques;
- donne à une personne le contrôle de sa vie;
- donne à un individu le pouvoir de décider de sa propre vie.

Une femme illettrée disait:

"Je veux écrire et lire afin de pouvoir cesser d'être l'ombre des autres."

Commentaires faits par des étudiants adultes d'un programme spécial qui portait sur les habiletés à lire et à écrire

1. J'avais très peur lorsque j'ai dû écrire pour la première fois. Sans ce programme, je ne l'aurais jamais fait. Je me sens plus en confiance maintenant.

2. Je me sens plus confortable maintenant. Auparavant, j'étais très tendu J'ai appris à m'organiser moi-même et à organiser ma vie. Je suis sur mon chemin...

3. J'étais nerveux au moment même où je commençais une phrase. J'avais vraiment peur. Maintenant je sais comment commencer.

4. Je n'avais pas d'énergie à mon travail. Maintenant je suis pleine de confiance.

5. Lire et écrire me rendait nerveux et anxieux. Maintenant j'aime ça.

6. Avant j'étais inconfortable, paniqué et nerveux. Maintenant je me sens positif. Quelquefois je désire même lire et écrire juste pour le plaisir de la chose.

PAS DE PLACE

Comment aimez-vous votre réalité
Servie avec des touches de romantisme
Ou enveloppée dans une crème légère et duveteuse

Où les bons gars ne sont jamais mauvais
Les mauvais gars sont toujours les mauvais
Et les petits se sont fait avoir

Est-ce que je peuplerais cela avec
des policiers poétiques, et des politiciens aux cheveux hisurtes
Un monde sans crotté

Sans poison au mercure
Sans accident de naissance à la thalidomide
Sans mésaventures au pistolet, ou

Devrais-je vous dire la vérité?

(L'auteur de ce poème participe à un programme du Collège Frontière dans une prison du Manitoba. Il pensait qu'il ne pouvait pas écrire!)

Quelques livres de références

1. Sylvia Ashton-Warner, Teacher. N.Y.: Simon & Shuster, 1963. Prix $1.95.

   Sylvia Ashton-Warner a enseigné pendant 24 ans dans une école Maori en Nouvelle-Zélande. Ce livre relate l'histoire personnelle de l'approche audacieuse de Sylvia par rapport à l'apprentissage. Bien que le livre traite de l'enseignement des enfants, ses idées peuvent facilement être appliquées aux adultes analphabètes (ou analphabètes fonctionnels).

2. Daniel Fader, The New Hooked on Books. N.Y.: Berkeley Publishing Corp., 1976. Prix $1.75.

   Ce livre explique comment apprendre et comment enseigner à lire et à écrire d'une façon amusante. La description du programme était d'abord conçue pour les adolescents qui sont dans une école de rééducation. Les idées du programme sont applicables à tout le monde. C'est un livre qu'il faut lire!

3. Herbert Kohl, Reading, How to. N.Y.: Bantam Books, 1973. Prix $1.95.

   Toute personne qui peut lire ce livre peut enseigner à lire à quelqu'un! C'est un guide plein de bon sens pour l'enseignement de la lecture. Toute personne intéressée à l'enseignement de la lecture a quelque chose à apprendre de ce livre.

4. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed. N.Y.: Herder and Herder, 1971. Prix $2.95.

   Paulo Freire, maintenant exilé du Brésil, a consacré sa vie à l'enseignement des adultes analphabètes. Selon lui, chaque être humain est capable d'avoir un regard critique sur le monde environnant. En apprenant à lire, l'illettré évolue et devient "l'acteur" dans le monde. C'est un des plus importants livres dans le domaine de l'éducation des adultes d'aujourd'hui.

5. Leon J. Kamin, The Science and Politics of I.Q. Angleterre: Penguin Books. Prix $2.50.

   Ce livre attaque la notion disant que le I.Q. est en grande partie héréditaire. Il prétend que le I.Q. a servi d'instrument d'oppression contre les pauvres. Pour ceux qui croient que tout le monde possède la capacité d'apprendre, ce livre est un bon outil théorique.

6. George Martell (ed.), The Politics of the Canadian Public School. Toronto: James Lorimer, 1974. Prix $4.95.

   Au Canada, l'éducation publique change d'une façon dramatique. Ce livre contient une série d'articles portant sur le contenu des manuels scolaires, l'utilisation des drogues dans les écoles, l'augmentation du militantisme des professeurs, etc...

7. The Awareness Trap: Self-Absorption Instead of Social Change. Edwin Schur, McGraw-Hill Paperbacks, 1976.

8. The BBC Adult Literacy Handbook. Edité par Chris Langley. Publié par the British Broadcasting Corporation, 35 Marylebone High St., London, Angleterre W1M 4AA.

9. On Teaching. Herbert Kohl, Bantam Books.

   Une mine d'or d'idées imaginatives et pratiques.

10. tinker, tailor... The Myth of Cultural Deprivation. Edité par Nell Keddie, Penguin Books Canada, 41 Steelcase Rd. West, Markham, Ontario.

    Une série d'écrits (par des auteurs tels que Labor, Mead, Postman) conçus pour soulever des questions concernant l'élargissement des débouchés en éducation.

N.B. Tous ces livres sont disponibles dans la plupart des librairies. Si vous avez de la difficulté à trouver certains livres, faites-nous-le savoir et nous vous l'enverrons par la poste.

Sources de documents sur l'enseignement

Bauer, David. "What Research Says about Interest in Learning."
Educational Leadership, Novembre, 1975.

Brown, Cynthia. Literacy in 30 Hours.
London: Expression Printers, 1975.

Central Advisory Council for Education (England)
Children and Their Primary Schools, 2 volumes.
(Souvent appelé le Rapport Plowden).

Hollingshead, R. and Redlich, F. Social Class and Mental Health.
N.Y.: Wiley, 1958.

Postman, Neil. "The Politics of Reading."
Harvard Educational Review, 40, no. 2 (Mai 1970).

Kohl, Herbert. On Teaching.
N.Y.: Bantam Books, 1976.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. Pygmalion in the Classroom.
N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

ANNEXE IV

CONTE DE BASE,
ST. CHRISTOPHER HOUSE

(traduit de l'anglais)

Demandez aux autres travailleurs.
Dites-le au contremaître.
Signalez-le au représentant syndical.
Signalez-le au Bureau des standard d'emploi.

(Dialogue)

Dites-le au contremaître.

A. Il y a une faute dans ma paye.
B. Qu'y a-t-il ?
A. J'ai travaillé pendant _____ heures.
On m'a payé pour _____ heures.
B. D'accord, on va jeter un coup d'oeil sur le registre de présence. Oui, vous avez raison. On vous doit la paye pour _____ heures.

Pratique

- On ne me paye pas pour _____ (le surtemps, le jour de congé)
- On devrait me payer pour _____
- La loi dit que _____
- On me doit pour _____

Au Bureau des standards d'emploi

R. Est-ce que je peux vous aider ?
A. Oui, je veux faire un protêt.
R. Ecrivez votre nom ici et asseyez-vous, s.v.p.
Un agent s'occupera de vous dans un moment.

M. _____, l'agent peut vous servir maintenant, le premier bureau à droite.

O. Bonjour, je m'appelle _____
Est-ce que je peux vous aider ?
A. Oui, je veux faire un protêt.
O. Quel est le nom et l'adresse de votre employeur ?
A. _____ et _____

O. Avez-vous votre formule de paiement ?
A. Oui, la voilà.
O. O.K.
Nous allons remplir cette formule de réclamation et nous vous téléphonerons après avoir parlé à votre employeur.
A. Merci bien.

autres travailleurs
Contre maître
Il ya une faute dans ma paye
representant syndical
Bureau des Standard d'Emploi
5th etage
400 University Ave
Bureau des Standard d'Emploi

ANNEXE V

LE PROGRAMME DU SEMINAIRE

ALPHA 78

SÉMINAIRE SUR L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC

25-26-27 octobre 1978
au Fort Hills Inn - Val Morin

EMPLOI DU TEMPS

MERCREDI 25 octobre	11 h 30 min - 14 h	Accueil et inscriptions (Salle Fleur de Lys)
	14 h 15 min	Allocution d'ouverture (Robert Diament, Directeur général adjoint, DGEA)
	14 h 30 min	Présentation du Séminaire (Jean-Paul Hautecoeur, DGEA)
	15 heures	Présentation et inscriptions aux ateliers (Martin Forest, DGEA)
	19 h 30 min	Début des ateliers
JEUDI 26 octobre	9 heures	Suite des ateliers
	14 heures	Suite des ateliers
	19 h 30 min	Projection du film de Robert Verge, "j'ai pas mes lunettes" (30 minutes), O.N.F., 1978 (Salle Fleur de Lys)
VENDREDI 27 octobre	9 heures	Suite et fin des ateliers
	14 heures	Plénière (Salle Fleur de Lys)

Voir ci-après la description des Blocs d'ateliers et le tableau d'emploi du temps

MODE DE FONCTIONNEMENT

- Le Séminaire comprend quatre (4) Blocs simultanés d'ateliers et deux (2) plénières.

- Les trois (3) premiers Blocs comprennent chacun quatre (4) périodes, soit quatre (4) ateliers autonomes, non répétitifs. Le quatrième Bloc ne comprend que deux (2) ateliers.

- Pour chaque période, chaque participant devra faire un choix entre quatre (4) ateliers (ou trois (3) pour les deux dernières périodes).

  Il est demandé aux participants de ne pas circuler d'un atelier à l'autre dans une même période.

- L'inscription aux ateliers se fera au cours de la plénière du mercredi après-midi.

- Une salle sera réservée pour chacun des Blocs d'ateliers durant tout le Séminaire.

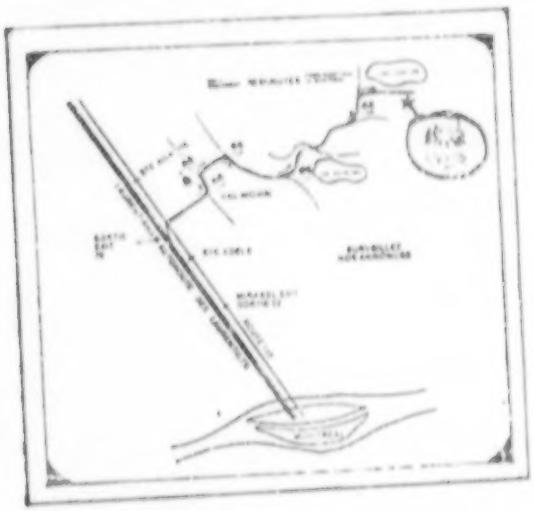
- La plénière du vendredi après-midi sera consacrée à la synthèse des ateliers et à la formulation de recommandations s'il y a lieu.

- Un rapport du Séminaire sera envoyé à tous les participants.

HOTELLERIE

FAR HILLS Inn, Val Morin.

Téléphone Montréal: 514-866-2219
Val Morin: 819-322-2014



L'Auberge est à 2 milles environ du centre de Val Morin: suivez les panneaux indicateurs !

- Prix unique, par personne et par jour: $ 34,50, (chambre et pension, 3 repas, service compris).

- Toutes les personnes qui ne se seraient pas inscrites auprès de Jean-Paul Hautecoeur (DGEA - SEP, tel.: 418-64>-5267) devront réserver directement à l'Auberge.

- L'Auberge ne compte qu'un nombre limité de chambres simples. Il est demandé aux participants d'accepter, si possible, de partager leur chambre (le prix réduit de la pension suppose de tels arrangements).

- Dans le cas où il n'y aurait pas assez de chambres, l'Auberge a prévu des chambres supplémentaires dans un motel des environs (transport prévu).

- Vous trouverez, à Val Morin, d'autres hôtels (repas possibles, aux prix réguliers, au FAR HILLS Inn).

1er BLOC: METHODES ET OUTILS D'APPRENTISSAGE

Responsables: Lise Lachance (DGEA), Michel Doré (DGEA)

Salle: Salon A (Epinette)

ATELIER 1-1: METHODES ET OUTILS I

A - Présentation des objectifs du Bloc d'ateliers et de la méthode de travail proposée

B - Présentation d'une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, méthode thématique de conscientisation:

- *niveau base:* *Jocelyne Laurin*
- *niveau présecondaire:* *Pierre Therrien*

Format: exposés et discussions

Ressources: Jocelyne Laurin, Pierre Therrien, Jacques Desrosiers

Animateur: Lise Lachance

Date, heure: mercredi 25, 19 h 30 min

ATELIER 1-2: METHODES ET OUTILS II

A - Présentation d'un outil d'apprentissage du français de base à partir de la phonétique et à l'aide de l'audio-visuel (Gisèle Beaudet)

B - De l'écoute à la lecture jusqu'à l'écriture: présentation d'un matériel didactique qui fait appel à la langue de la presse écrite (Clémence Laroche et Armand Trépanier)

Format: exposés et discussions

Ressources: Gisèle Beaudet, Clémence Laroche, Armand Trépanier

Animateur: Lise Lachance

Date, heure: jeudi 26, 9 h

ATELIER 1-3: METHODES ET OUTILS III

A - L'alphabétisation, entreprise charitable ou droit politique ? Une analyse de contenu de manuels, inspirés de la pensée-méthode de P. Freire (Sydney Pratt, Naldi Jones, Gabriella Castro, Patricio Urzua)

B - Présentation d'une méthode analytique inspirée de B. Maisonny et couvrant les règles FR 300 à 303. Cette méthode est utilisée depuis 3 ans à SEBAN (Diane Vincent, L. Clermont)

Format: exposés et discussions

Ressources: le groupe d'alphabétisation de St. Christopher House, Diane Vincent, L. Clermont

Animateur: Lise Lachance

Date, heure: jeudi 26, 14 h

ATELIER 1-4: METHODES ET OUTILS IV

Une synthèse des 3 ateliers précédents et préparation des recommandations pour la plénière.

Les participants qui auraient travaillé à l'élaboration d'outils dans d'autres domaines que le français sont invités à présenter un bref exposé.

Format:	Echanges et discussions
Ressources:	les participants
Animateur:	Lise Lachance
Date, heure:	vendredi 27, 9 h

2e BLOC: L'ORGANISATION DES ACTIVITES D'ALPHABETISATION

Responsables: Micheline Desjardins (SERAM), Martin Forest (DGRA)

Salle: Fleur de lys (Epinette)

ATELIER 2-1: ALPHABETISATION EN INSTITUTION SCOLAIRE

Mise en commun et étude des principaux acquis et des difficultés rencontrées dans l'alphabétisation scolaire, à partir des thèmes suivants: publics visés, contenus de formation, mode d'organisation de la formation, approches pédagogiques, personnel, financement...

Format: groupe d'échanges et discussions
Ressources: les participants
Animateur: Micheline Desjardins, Martin Forest
Date, heure: mercredi 25, 19 h 30

ATELIER 2-2: ALPHABETISATION EN INSTITUTION SPECIALISEE

(ateliers protégés, institutions pour handicapés...)

Mise en commun et étude des principaux acquis et difficultés...

Format: groupe d'échanges et discussions
Ressources: les participants
Animateurs: M. Desjardins, M. Forest
Date, heure: jeudi 26, 9 h

ATELIER 2-3: ALPHABETISATION EN MILIEU OUVERT

(quartiers, centres communautaires, rangs...)

Mise en commun et étude des principaux acquis et difficultés...

Format: groupe d'échanges et discussions
Ressources: les participants
Animateurs: M. Desjardins, M. Forest
Date, heure: jeudi 26, 14 h

ATELIER 2-4: SYNTHESE SUR L'ORGANISATION DES ACTIVITES EN ALPHABETISATION

Synthèse des échanges et discussions des trois ateliers précédents, identification des hypothèses de travail et pistes de développement, formulation de recommandations s'il y a lieu.

Format: groupe d'échanges et discussions
Ressources: les participants
Animateurs: M. Desjardins, M. Forest
Date, heure: vendredi 27, 9h

3e BLOC: L'ALPHABETISATION LES MINORITES

Responsable: Jean-Paul Hautecoeur (DGEA)

Salle: 400, (Cèdre)

ATELIER 3-1: L'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS

Identification des problèmes et difficultés spécifiques rencontrés dans l'alphabétisation des immigrants; recherche de pistes de développement pour l'alphabétisation en langue maternelle et en langue seconde; formulation de recommandations s'il y a lieu.

Format:	groupe d'échanges et discussions
Ressources:	Manuel Farajota, Paul Dejean, Micheline Benoit, les participants
Animateur	Nicole Leblanc
Date, heure:	mercredi 25, 19 h 30 min

ATELIER 3-2: L'ALPHABETISATION DES AMERINDIENS

Identification des problèmes et difficultés spécifiques rencontrés dans l'alphabétisation des Amérindiens; recherche de pistes de développement pour l'alphabétisation en langue maternelle et en langue seconde; formulation de recommandations s'il y a lieu.

Format:	groupe d'échanges et discussions
Ressources:	Rock Desmeules, Zaturi Lescop, José Mailhot, Jean Hénaire, Nil Therrien, Jacques Kurtness, les participants.
Animateur:	Laurent Gaudet
Date, heure:	jeudi 26, 9 h

ATELIER 3-3: L'ALPHABETISATION DES DEFICIENTS MENTAUX

Identification des problèmes et difficultés spécifiques rencontrés dans l'alphabétisation des déficients mentaux; recherche de pistes de développement pour l'amélioration des méthodes et de l'organisation de la formation; formulation de recommandations s'il y a lieu.

Format:	groupe d'échanges et discussions
Ressources:	Marie Gervais, Léon Lafleur, Pierre Chapnon, les participants
Animateur	Nicole Leblanc
Date, heure:	jeudi 26, 14 h

ATELIER 3-4: L'ALPHABETISATION DES DETENUS

Identification des problèmes et difficultés spécifiques rencontrés dans l'alphabétisation en milieu carcéral; recherche de pistes de développement pour ce type d'intervention éducative en prisons; formulation de recommandations s'il y a lieu.

Format:	groupe d'échanges et discussions
Ressources:	Raymond Boyer, Arthur Girardot, Sylvie Carle, les participants
Animateur:	Laurent Gaudet
Date, heure:	vendredi 27, 9 h

4e BLOC: QUELQUES EXPERIENCES D'ALPHABETISATION

Responsable: Jean-Paul Hautecoeur (DGEA)

Salle: L'Etude (Auberge)

ATELIER 4-1: L'EXPERIENCE DU COLLEGE ALGONQUIN (OTTAWA) ET CELLE DU COLLEGE FRONTIERE (MONTREAL)

A - Présentation du projet du Collège Algonquin qui n'a pas d'équivalent au Québec: recrutement de volontaires, couplage d'un volontaire et d'un illettré, équipe de coordination, contribution des ressources du collège et du milieu... (Marie-Paule Mattice, Louise Farrie)

B - Présentation des activités du Collège Frontière à Montréal: recrutement d'ouvrières enseignantes, intervention éducative et communautaires au-delà des frontières et marge sociales, identification des besoins (accents sur les zones oubliées, identification des ressources... (Claude Lavallée, Jane Olafson)

Format: exposés et discussions

Ressources: Marie-Paule Mattice, Louise Harris, Claude Lavallée, Jane Olafson, Francine Martin

Animateur: Pauline Gauvin

Date, heure: mercredi 25, 19 h 30 min

ATELIER 4-2: L'EXPERIENCE DE LONGUEUIL (COMITE DU PEUPLE) ET CELLE DE LA MAISON ST. CHRISTOPHER (TORONTO)

A - Présentation du projet d'alphabétisation au Comité du peuple de Longueuil: intervention éducative auprès d'un public d'assistés sociaux, équipe autogestionnaire, collaboration professeurs-animateurs... (l'équipe d'alphabétisation)

B - Présentation des activités du groupe d'alphabétisation de la Maison St. Christopher (Toronto): du développement communautaire à l'alphabétisation, les interventions sur le terrain, le public des immigrants et des opprimés, une actualisation canadienne de la théorie-méthode de P. Freire... (le groupe d'alphabétisation de St. Christopher House)

Format: exposés et discussions (avec diapositives)

Ressources: - Marie-Denise Dubois, Michèle Trottier, Jean-Guy Boileau, Aline Jaudoin, Pierrette Lavoie

- Sydney Pratt, Naldi Nunes, Gabriella Castro, Patricio Urrua

Animateur: Pauline Gauvin

Date, heure: jeudi 26, 9 h

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des Impressions en régie

Février 1981